Simone Bueno Borges da Silva
Patrícia Argôlo Rosa
Raulino Batista Figueiredo Neto
(Organizadores)

NÓS, PROFESSORES

Reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas

Editora da UESC

Nós, professores: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e aprendizagem de línguas

Simone Bueno Borges da Silva
Patrícia Argôlo Rosa
Raulino Batista Figueiredo Neto
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, S. B. B., ROSA, P.A., and FIQUEIREDO NETO, R. B., eds. *Nós, professores*: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e aprendizagem de línguas [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2019, 142 p. ISBN: 978-65-86213-22-5. https://doi.org/10.7476/9786586213225.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

NÓS, PROFESSORES

reflexões e memórias
do trabalho com o ensino
e a aprendizagem de línguas

Universidade Estadual de Santa Cruz

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
Rui Costa - Governador

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Jerônimo Rodrigues - Secretário

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
Evandro Sena Freire - Reitor
Elias Lins Guimarães - Vice-Reitor

DIRETORA DA EDITUS
Rita Virginia Alves Santos Argollo

Conselho Editorial:
Rita Virginia Alves Santos Argollo – Presidente
Alexandra Marselha Siqueira Pitolli
Andréa de Azevedo Morégula
Carlos Pereira Neto
Dejeane de Oliveira Silva
Elias Lins Guimarães
Iracildo Silva Santos
Lessí Inês Farias Pinheiro
Luciana Sedano de Souza
Maria Cristina Rangel
Maria Luiza Silva Santos
Raquel da Silva Ortega
Sabrina Nascimento

Simone Bueno Borges da Silva
Patrícia Argôlo Rosa
Raulino Batista Figueiredo Neto
(Organizadores)

NÓS, PROFESSORES

reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas

Ilhéus - Bahia

Editora da UESC

2020

©2020 by Simone Bueno Borges da Silva
Patrícia Argôlo Rosa
Raulino Batista Figueiredo Neto

Direitos desta edição reservados à
EDITUS - EDITORA DA UESC

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO
Tikinet Edição Ltda
www.tikinet.com.br

CAPA E FINALIZAÇÃO
Álvaro Coelho

REVISÃO
Pedro Carvalho
Roberto Santos de Carvalho
Tess Chamusca

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Simone Bueno Borges da
Nós, professores: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas / Simone Bueno Borges da Silva, Patrícia Argôlo Rosa, Raulino Batista Figueiredo Neto (orgs.). – Ilhéus, BA: Editus, 2020.
142 p.; il.

Inclui referências
ISBN: 978-85-7455-539-3

1. Professores de línguas. 2. Professores – Estudo e ensino. 3. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 4. Aprendizagem. 5. Linguagem e educação. I. Rosa, Patrícia Argôlo. II. Figueiredo Neto, Raulino Batista. III. Título.

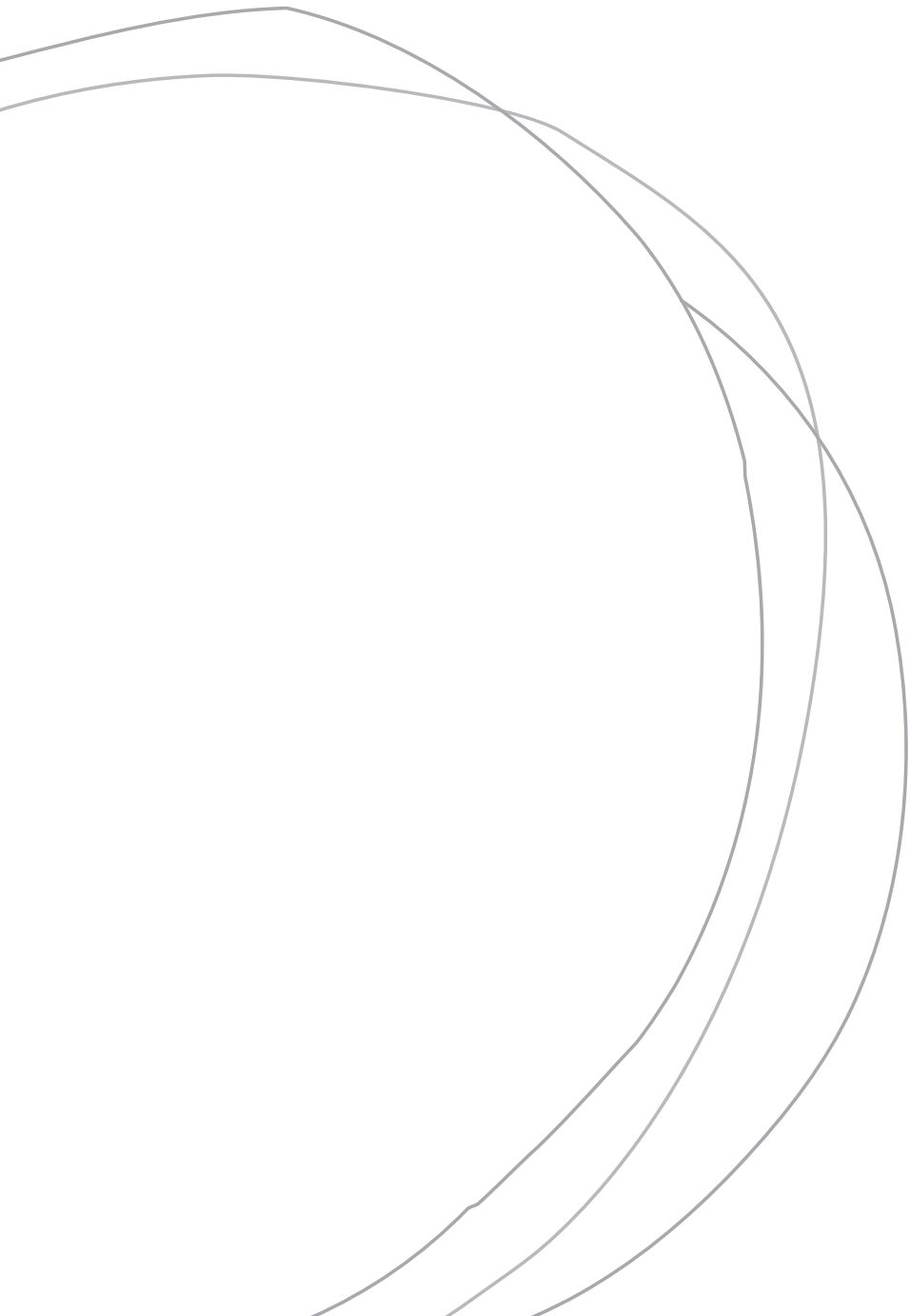
CDD 370.71

Elaborado por Quele Pinheiro Valença – CRB 5/1533

EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028
www.uesc.br/editora
editus@uesc.br

EDITORA FILIADA À

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



SUMÁRIO

Apresentação. 9

Para Nós, leitores 13
Suzane Lima Costa

Um paradoxo de ubiquidade linguística ou de como me tornei um flanador 19
Raulino Batista Figueiredo Neto

A beleza de ser um eterno aprendiz: a construção subjetiva de um educador em sua prática pedagógica 35
Cláudio Gonçalves Gomes

Reverberando o meu lugar como professora de língua estrangeira. 49
Patrícia Argôlo Rosa

Outro país, outra faculdade, a mesma [outra] frase. 67
Claudio Fernando Muzzio

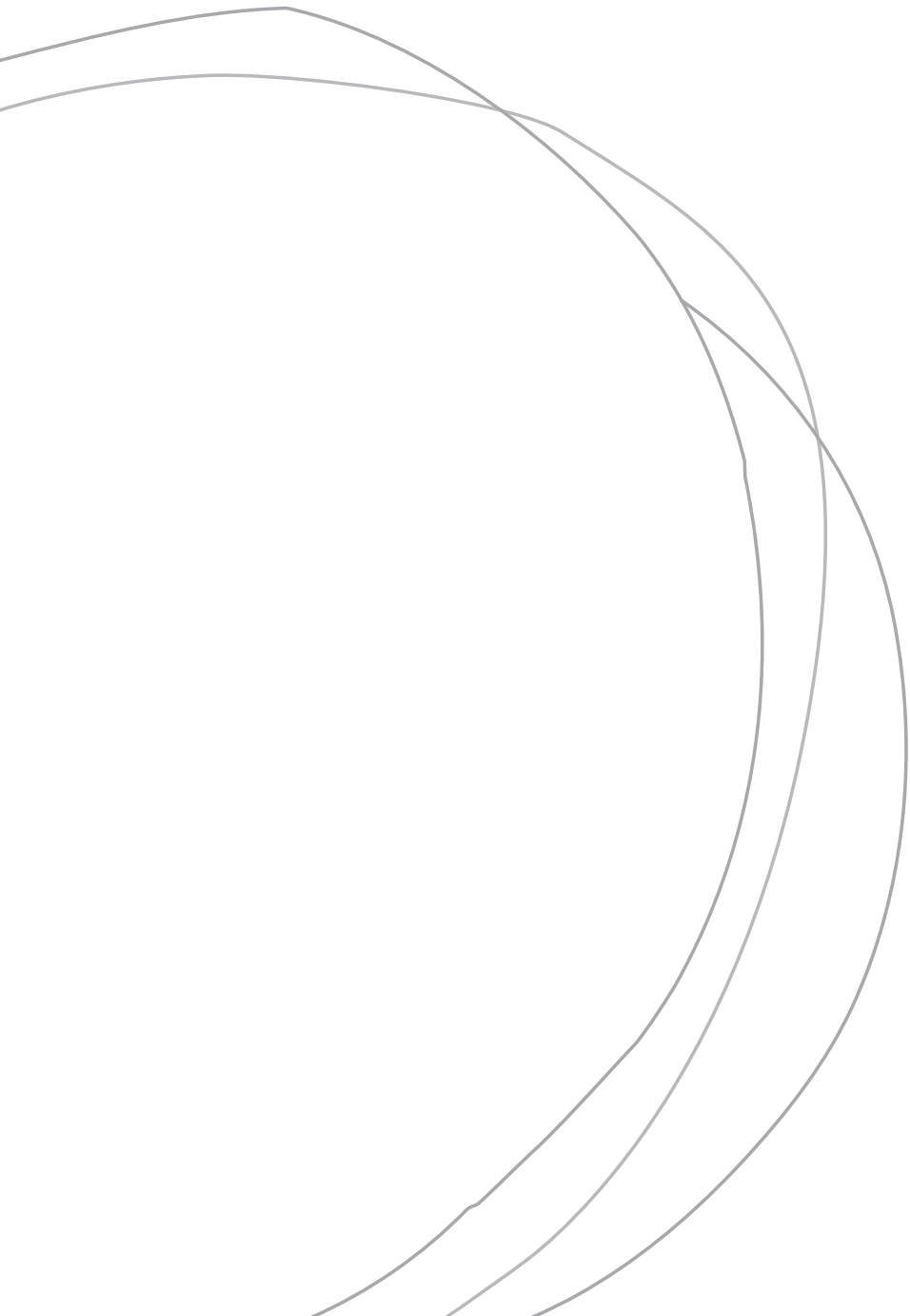
Os desafios e perspectivas para a disciplina Estágio Supervisionado em língua inglesa 77
Mônica Veloso Borges

Eu, uma professora de inglês: medos, descobertas, reflexões 95
Sigrid Rochele Gusmão Paranhos Magalhães

A narrativa como elemento de reflexão no processo de ensino-aprendizagem: vivenciando a sala de aula. 107
Cristiane Santos Pereira

Eu, professora de estágio supervisionado do curso de letras/inglês e os matizes atuais da língua inglesa. 123
Polyanna Castro Rocha Alves

Sobre os autores 139



APRESENTAÇÃO

Nós, professores: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas é uma obra que se apresenta como resultado e processo, ao mesmo tempo. Como resultado, congrega as vozes de professores de línguas que, a partir da disciplina Tópicos em Linguística Aplicada, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, teceram profundas reflexões acerca da língua e das questões relativas à tarefa de ensinar e aprender línguas. Como resultado, a obra compõe-se de relatos de experiências docentes finamente alinhavados às reflexões sobre os conceitos de língua em suas relações com o ensino-aprendizagem de línguas.

Observado como um processo, este livro é parte de um grande diálogo entre professores que se propõem a refletir sobre os significados e as ressignificações de ser professor de línguas, de ensinar a(s) língua(s), de constituir-se no mundo enquanto se pensa sobre a(s) língua(s). Pensar sobre a língua equivale a pensar sobre si mesmo e sobre o mundo, uma vez que a língua constitui o sujeito e seus modos de compreender e construir o mundo.

Em tempos complexos como os que vivemos – tempos em que o hibridismo dos valores sociais se choca rotineiramente, em que as relações de poder e econômicas se sobrepõem e se confrontam com celeridade indescritível, sobrando pouco tempo para as reflexões sobre suas implicações, tempos em que as relações sociais se mostram fragilizadas pela velocidade aparente dos acontecimentos fortuitos e que provocam incertezas – ensinar a língua pensando-a como fabulosa tecnologia social, como instrumento de poder e como extensão do ser no mundo é uma tarefa que demanda, no mínimo, atenção e sazonamento. Em busca desse permanente estado de reflexão docente é que *Nós, Professores: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas* se constitui como parte do diálogo ininterrupto a partir do qual construiremos os parâmetros para a almejada educação de qualidade que o povo brasileiro merece.

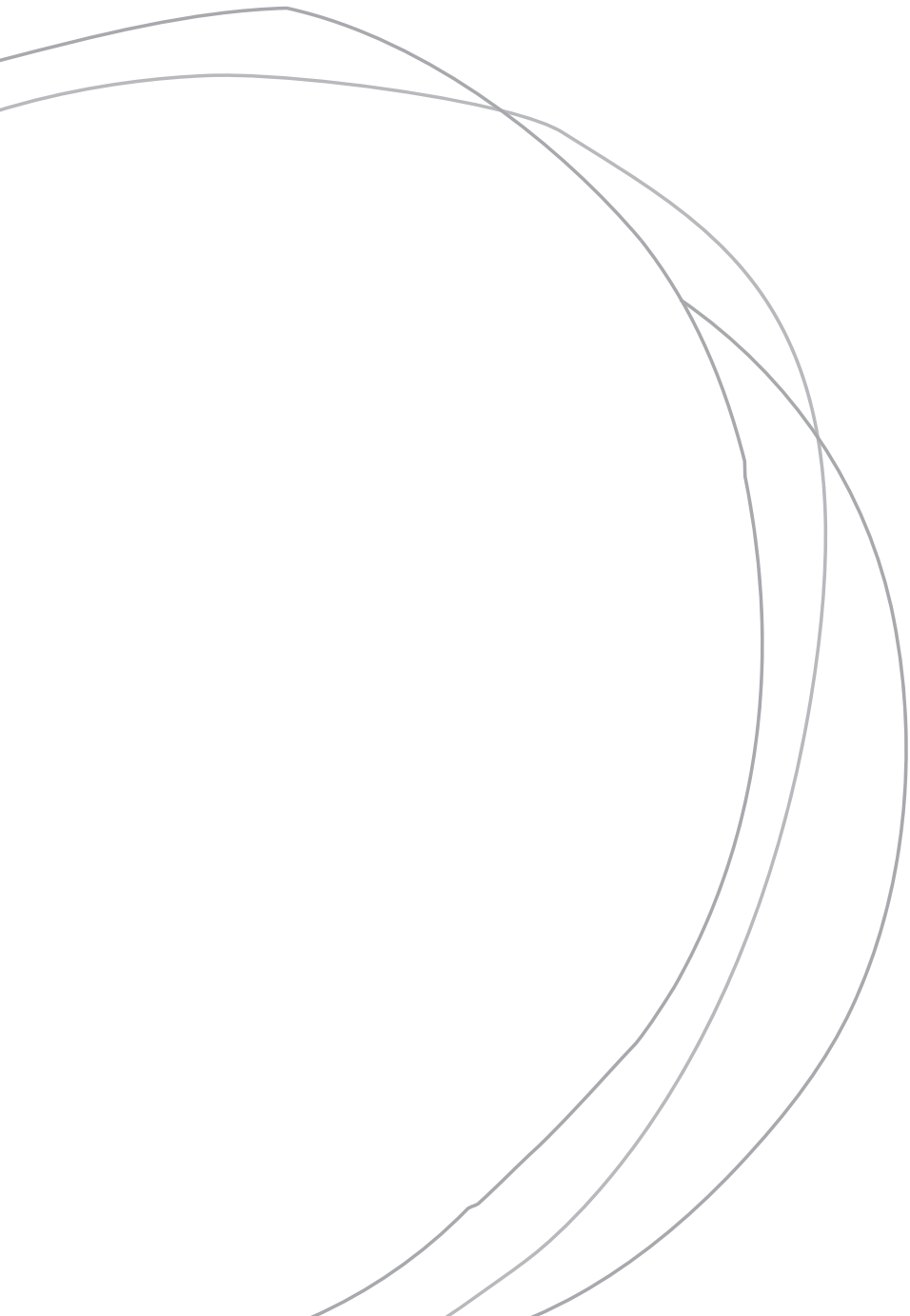
Assim, o leitor vai encontrar, nesta obra, reflexões sobre o conceito de língua e memórias do trabalho docente reunidas num conjunto de textos que aborda o trabalho com o ensino da língua inglesa, da língua espanhola e da portuguesa como língua materna. Vai encontrar, também, reflexões relativas ao processo de formação de professores de línguas, com especial atenção ao estágio supervisionado dos cursos de licenciatura. Dentre as múltiplas abordagens encontradas nos capítulos, a reflexão sobre a língua e sobre o ensino da língua, bem como as memórias que forjam uma identidade docente, é o fio condutor que traz unidade a esta obra.

Outro aspecto que congrega os textos aqui reunidos relaciona-se ao diálogo que eles instauram entre os professores de línguas (estrangeiras e materna), na medida em que propõe um olhar sobre a língua para além de uma estrutura a serviço da comunicação humana. A língua nesta obra inspira memórias e reflexões relativas à formação de sujeitos social e politicamente participativos. Além disso, esse diálogo do qual falamos desconstrói

a ideia do trabalho docente como um fazer solitário e é por essa razão que esperamos que o leitor também teça suas reflexões sobre a língua e sobre o fazer docente. Esperamos, ainda, que nosso leitor rememore episódios de sua trajetória que o façam compreender a importância que a língua desempenha nos encaminhamentos que damos às nossas vidas e ao mundo em que vivemos.

Nós professores temos o que dizer e nos propomos a nos escutar. Não uma escuta fria, feita a partir de um pronunciamento estéril; mas, ao contrário, uma escuta atenta e responsiva que absorve, reflete e devolve à sociedade soluções e encaminhamentos. O livro *Nós, Professores: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas* é parte dessa cadeia cíclica e interativa que envolve a escuta e a pronúncia da palavra...

Simone Bueno Borges da Silva
Patrícia Argôlo Rosa
Raulino Batista Figueiredo Neto



PREFÁCIO

Para Nós, leitores,

Os artigos que compõem este livro apresentam caminhos para pensarmos sobre o que, afinal, faz um(a) professor(a) quando pesquisa, perlabora, aprende e ensina práxis linguísticas. Seja como memória, carta ou ensaio biográfico, *Nós, professores: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas* é um livro sobre autoria e sobre o que é fazer pesquisa para elaborar uma aula. Daí a presença, em cada um dos textos aqui reunidos, da figura do(a) professor(a)-autor(a) que cria, examina, experimenta e se autodesafia em suas práxis diárias.

Os textos, organizados como exercícios de memória e muito bem titulados na primeira pessoa do plural – *Nós* –, estão propostos como modo de valorar, nos diferentes espaços e temporalidades de formação dos seus autores, suas histórias de vida, bem como as experiências didáticas que fizeram da área de estudos linguísticos aplicados o ponto de partida comum das afecções e agenciamentos aqui expostos.

Quiçá por isso, posso dizer que *Nós, professores: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas* é um livro sobre memórias. Memórias de pesquisas, estudos, caminhos escolhidos e experimentados. Memórias de práticas de ensino, dos desafios que envolvem as aprendizagens e saberes de uma língua ou, simplesmente, memória dos lugares de formação dos(as) autores(as)-professores(as) dos textos ora apresentados. Se no sentido proposto por Paul Zumthor (2005), a memória também é um tipo de movência, um modo de redimensionar as ações vividas no cotidiano por nosso corpo em voz, em gestos, em performances, dizer que esse é um livro de memórias é também dizer que se trata de ter um corpo, de saber da sua potência criadora e do seu modo de estar no mundo.

Assim sendo, posso, prezado leitor e prezada leitora, ainda dizer a vocês que *Nós, professores: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas* é um livro sobre potências. Isso porque toda vez que um professor agencia um modo de fazer, consequentemente, põe em movimento um modo de responder a filosófica pergunta spinozista sobre o que podemos com os nossos corpos. Eis o ponto de partida comum de todos(as) os(as) autores(as), professores(as)-pesquisadores(as) desta coletânea: dizer de si para dizer do outro, partilhar os contornos da sua história de vida e formação para explicar como estão implicados nos conceitos sobre língua e linguagem que ativam como método para suas aulas, suas vidas.

Nos oito estudos que o(a) leitor(a) encontrará aqui, uma aula sobre língua vira uma aula sobre vida, sobre os nossos modos de estar no mundo, sobre o corpo que ensina aprendendo a dançar, a mover-se em desafios. Em outras palavras, a aula-vida vira um composto conceitual para pensarmos como fazer ler e escrever em português, inglês ou espanhol, como linguajar ou bilinguajar em nossa própria língua ou na língua dos outros ou em como

criar tecnologias didáticas para os usos das línguas dentro e fora da escola.

Outrossim, não temo em dizer a vocês que aqui estão presentes artigos ensaiados quase como autobiografias da atividade docente, em outras palavras, vocês encontrarão aqui ensaios sobre afecções, conquistas, apostas e conflitos. Não obstante, o primeiro desses textos diz de como ser um professor-flanador, de como estar professor é viver entre experimentos e carnavalizações de si e dos outros.

O professor Raulino Figueiredo Neto vive desses movimentos, e no ir e vir da sua prática docente pergunta: "quem é esse Eu que professa na língua? Quem é esse Eu que linguaja?". Do mesmo modo, ou melhor, entre o corpo que flana e a memória do seu fazer, o professor Cláudio Gomes, no artigo seguinte, carnavaliza sua narrativa ao ensaiar, em forma de carta, algumas explicações sobre língua e linguagem como conceitos fundamentais para a construção de sua prática como professor de Língua Portuguesa no ensino público.

Entre os moços flanadores, ou para além deles, a professora Patrícia Argôlo Rosa, no terceiro artigo desta coletânea, diz do seu lugar de fala como mestre e cria modos de discutir o lugar do outro, do(a) estudante de Língua Inglesa, no processo de aprender uma língua estrangeira. Assim, e também retomando a pergunta sobre quem somos *Nós*, educadores, Rosa associa crítica e autocrítica como dimensões práticas e políticas para o trabalho com as diferentes concepções de língua e cultura em sala de aula.

De mãos dadas com esse exercício de experimentar o jogo conceitual, de torná-lo substância – tônica de todos os artigos desta coletânea –, as também professoras, Polyanna Alves e Mônica Borges, apresentam, em diferenças e similitudes, os modos de ensinar a ensinar a Língua Inglesa, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sem ignorar os paradigmas contemporâneos que defendem o pensar entre línguas como pensar entre múltiplas culturas.

Dos artigos para flanar à carta-ensaio, dos modos de ensinar a ensinar aos modos de 'pensar entre línguas', *Nós*, leitores, encontraremos também as memórias do professor argentino, Cláudio Fernando Muzzio, narrando as circunstâncias e os desafios do seu estar entre línguas, e a sua necessidade, como professor, de tornar essa condição fundamento e método para suas aulas de espanhol no Brasil. Narrativas e Memórias que continuam, com a professora Sigrid Magalhães, entendendo, entre acertos e erros, como uma língua pode ser ensinada em sua própria babel.

Se este é um livro de memórias é também porque o princípio da narrativa virou método comum para apresentação das experiências de todos os autores aqui listados. Princípio que a professora Cristiane Santos Pereira defendeu como método para suas aulas em sintonia com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire e, com ela, a defesa da autonomia do outro como um princípio e um valor e, mais uma vez, como vontade de creditar a autoria não só do professor, mas também, do estudante.

Com esse emaranhado pujante de possibilidades de aprender a aprender, o que podemos é criar novas abordagens colaborativas presenciais ou não para escolher metodologias, que sejam voltadas para a expansão do campo das línguas.

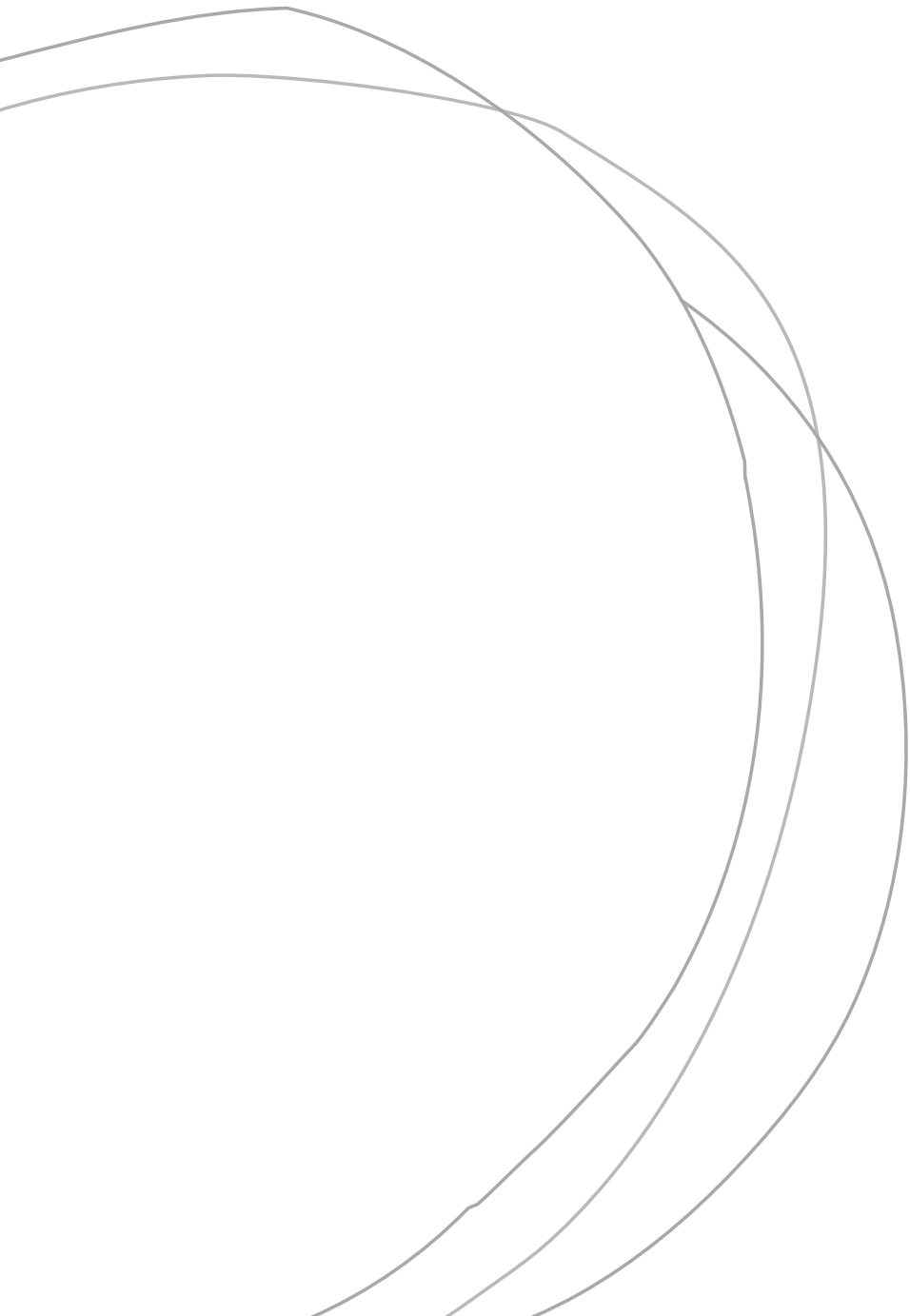
Para além da memória, da potência e do corpo dos nossos autores, o que também fica evidente na construção do *Nós* que intitula esta obra é a delicadeza dos seus organizadores, que decidiram por publicar essas memórias, justamente por entender que carecemos muito de conhecer subjetivamente o que faz um professor nos seus espaços de trabalho. Delicadeza também pelo modo de perceber como todos(as) os(as) professores(as)--autores(as) desses artigos estão esculpindo linguisticamente caminhos para a aprendizagem e, nesse fazer, esculpindo também sentidos para suas vidas.

Em tempos em que a Educação volta a ser defendida como patrimônio para todos, é urgente que a voz do professor ou da professora ganhe força no imaginário coletivo e seja sinônimo de agência, de valor e de formação. Com a leitura deste livro, *Nós*, leitores, estamos diante disso: de um entendimento de que uma aula pode ser um experimento estético, cultural e político e de que o corpo do professor e da professora é parte fundamental desse saber-fazer.

Suzane Lima Costa
Professora do Departamento de Letras Vernáculas (UFBA)
Coordenadora do NEAI (Núcleo de Estudos das Produções Autorais Indígenas)

Referência

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.



Um paradoxo de ubiquidade linguística ou de como me tornei um flanador

Raulino Batista Figueiredo Neto

"Heaven, I´m in heaven
And my heart beats so
that I can hardly speak
And I seem to find the happiness I seek
When we´re out together dancing, cheek to cheek."

(Irving Berlin, 1935)

Para começo de conversa

Quem é esse Eu que professa na língua? Quem é esse Eu que linguaja? Arauto da língua; metalinguista. É, pois, na esteira dessas reflexões e em seu fluxo que diviso um caminho possível para um início de compreensão de meu lugar-professor,

terreno movediço posto que é múltiplo, região de contornos instáveis e fronteiras diáfanas. Meu lugar na língua é heterotópico[1], torvelinho espaço-temporal de ensinar-aprender. Digo isto porque há uma roda viva no ensinar-aprender língua; língua estrangeira, língua do outro tornada minha, língua que disseco, refresco e devolvo, assim hibridizada, assim refletida, assim refratada[2]. Dito isto, o que mais me resta afirmar? Sim, jogamos juntos, dançamos a valsa da fusão, e assim, nessa lógica de emaranhado, me permito repetir a pergunta feita por Kramsch (2002, p. 1, tradução nossa): "Como é possível distinguir o dançarino da dança?" E ainda adicionaria: o jogador do jogo? A língua do *languager*?[3].

Nesse sentido, abraço a noção de heterotopia como aquela que traz para a cena uma espécie de desalinho; elemento que aqui não representa o signo de uma desordem, mas a irrupção da diferença; da não conformidade. Nesse desalinho não há descompasso nem cisão, o que há é um "pisar no pé" aqui e outro acolá, um junta-separa em fluxo contínuo, numa coreografia de dueto que é apanágio do diálogo e fruto da negociação. Não é possível distinguir o dançarino da dança. É possível distinguir o dançarino da dança? A trama só é trama porque nela existem o entrecruzar, o emaranhar e o junta-separa-junta que lhe garantem o movimento, a tessitura e a natureza de trama. Não é possível distinguir o dançarino da dança. Assim, sem distinguir a dança daquele que dançou, (des)marco o meu lugar-professor, me alinhando à afirmação foucaultiana que diz:

---

[1] Expressão cunhada por Michel Foucault (2001) e que pode ser descrita como os espaços-lugares que operam em condições não hegemônicas.

[2] Termo tomado de Bakhtin (2010), que estabelece o fenômeno da refração como condição fulcral do signo linguístico. Segundo essa lógica, é impossível significação sem refração.

[3] Termo tomado de Jørgensen (2010) relacionado ao falante que transita criativamente na língua, lançando mão dos recursos linguísticos de que dispõe.

> Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através do tempo do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama (FOUCAULT, 2001, p. 411).

Assim, nessa lógica da simultaneidade, faz-se mister entender como esse Eu-professor, forjado na heterotopia constitutiva do ensinar-aprender língua, se experimenta em sua práxis, e como ruma em busca de uma *poiesis*[4] da língua que mediatiza. Assim, tomando a noção de espaços múltiplos como alteridades que se tocam (e que constituem as relações de entremeio[5]), vejo o ensino-aprendizagem de língua e seus espaços como a cena que ensina; gênese de uma desconstrução das certezas recalcitrantes do processo de ser professor, para uma vontade *de vir* a ser constante, um *devir*. A imanência presente no infinitivo ser professor de língua passaria, desse modo, à esfera transcendente de um gerúndio caminhante e cambiante, haja vista que é sendo professor de língua que estabeleço uma caminhada; jornada errática sem ponto terminal. O caminhar na língua exige paradas; uma sesta (momento fruição do dito e do ouvido). O cambiar não exige nada, ele é um *já-lá* da caminhada. Modifico-me a cada palavra enunciada, intercambiada.

[4] Tomo a noção de *poiesis* nos moldes do que afirma Nunes (1989, p. 2), para quem o referido termo está intimamente relacionado a um "[...] produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova [...]".

[5] As relações de entremeio as quais me refiro dizem respeito aos contatos interculturais revelados linguística e paralinguisticamente.

Admitindo essas imagens como decorrentes da práxis na língua estrangeira, desejo tecer algumas considerações em torno do ensino-aprendizagem e de suas implicações para a forja do Eu-professor. Destarte, a partir das experiências de minha própria lavra, trarei a lume as questões que se colocam na cena da práxis que materializo. É aqui, dos escaninhos de uma autonarrativa, que pretendo pinçar imagens e reflexões gestadas no diálogo da sala de aula de língua e que desembocam na dualidade trocadilhesca de um encenar/ensinar[6].

Carnavalizando a língua: alegorias de um **flaneur**[7]

Como sabemos, o processo de construção do professor de língua sempre esteve sulcado por uma relação hierárquica em torno do domínio de uma variante hegemônica e glamourizada. Situando-me no âmbito do ensino de língua inglesa[8] (língua que reverbera uma proeminência inconteste), vejo o referido processo como que a desenhar de forma ainda mais nítida as noções de hegemonia e de glamourização linguísticas. Tais noções, vincadas na lógica de valor a exemplo do que propõe Bourdieu[9] (1983), atendem de modo flagrante a uma ideologia fordista, nos moldes

---

[6] O trocadilho encenar/ensinar aqui estabelecido dialoga com a ideia de que o ensino e a aprendizagem são espaços para a prática do encenar como sinônimo de trazer para a cena da vida, de agenciar e agir na língua. Nesse sentido, tomo o encenar não como instância do "fazer de conta", mas como *lócus* do vivencial.

[7] Termo cunhado por Charles Baudelaire (1996) e que aqui representa aquele que observa, mas que também é visto. Nesse sentido, não há apenas uma fruição anônima da cena observada, o *flaneur* de que lanço mão (o flanador) participa da cena admitindo a indissociabilidade entre o Eu e o não Eu. Nessa perspectiva não há invisibilidade no flanar, já que a observação não é passiva nem incógnita.

[8] LI daqui por diante.

[9] "[...] uma língua vale o que valem aqueles que a falam, ao nível das interações entre indivíduos, o discurso deve sempre uma parte muito importante de seu valor ao valor daquele que o domina" (BOURDIEU, 1983, p. 6).

de uma máquina pasteurizadora. Pasteurizar para desidentificar ou, melhor seria dizer, para reforçar a hierarquia, a distância e a derrisão do diferente; daquilo que sempre foi visto pelo centro como o signo do indesejável, subjetividades insurretas que aqui chamarei de singularidades. Só há uma hegemonia *anglo-insular* porque existe a assunção/manutenção de uma periferia rota, calcinada pelos ditames do *inner circle*[10] e silenciada em suas singularidades. Em outras palavras, a periferia sempre foi (d) escrita na condição de dependente lúgubre das benesses de uma *língua-eldorado*[11].

Admitindo essa *eldoradização* como prática ainda dominante no ensino da LI, não me furto em falar, numa visão retrospecta, de minha incursão de noviço na seara do ensino. Assim, não sei se por uma questão pontual pela qual passam os noviços da língua, fase iniciática de um Eu-professor com seus melindres, ou se pela ingenuidade metafísica do certo/errado, o fato é que me fiz professor de língua como quem assume a curadoria de um legado primevo. *Silly me*[12]. As memórias desse começo dão conta de uma práxis *anglo-insularizada*, a práxis pueril de um noviço da língua.

Foi também nessa condição, ainda a engrossar o coro dos puretas[13], que comecei a quebrar os votos e os totens; caprichos do corpo vibrátil[14], clamando pelo não casulo, desinsularizando-se.

---

[10] Termo cunhado por Kachru (1985) e que representa o círculo interno no qual estão situados os países que têm o inglês como língua nativa e entre os quais se destacam Estados Unidos e Inglaterra.

[11] Língua como lugar ideal a ser alcançado, espaço-paraíso imaginário e assegurador de status social.

[12] Tolinho.

[13] Reacionário em espanhol, algo que aqui utilizo como trocadilho entre as palavras purista e careta e retiro da canção Vaca Profana de Caetano Veloso (1984).

[14] Termo utilizado por Rolnik (2006) e que se relaciona ao universo do sensível. O desejo que nos atravessa nos constantes movimentos e fluxos da vida.

Fui pouco a pouco caminhando/cambiando numa marcha desconfiada; marcha de iconólatra rumo à iconoclastia. A vibratilidade desse corpo-professor só se fez possível pela presença do Outro: daquele que me torna. Ninguém está imune à alteridade. Assim, já nas sendas de andarilho, caminhando por entre ditos e ouvidos, me fiz *flaneur*.

Para Baudelaire (1996) essa entidade caminhante vive naquilo que passeia sem rumo certo, naquilo que oscila sem vacilar. Para ele "[...] é um imenso júbilo fixar residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito. Estar fora de casa e, contudo, sentir-se em casa onde quer que se encontre [...]" (BAUDELAIRE, 1996, p. 122). É, portanto, diante dessa perspectiva pulsante e fugidia que inscrevo o meu *flaneur*.

Verdade seja dita, acredito que a introjeção do *flaneur* não figure como mera alegoria, tampouco como uma escolha para o professor de língua; flanar é condição para agir na língua, para fazer coisas com palavras e através delas, há poesia em cada canto dos lugares-língua. Isto posto, é somente na condição de flanador que consigo transitar nos múltiplos espaços da ubiquidade linguageira daqueles que formo e que me formam, de meus aprendentes-ensinantes, enfim, dos que passeiam na língua subvertendo regras e dessacralizando cânones. É desse processo de subversão antropofágica presente no Outro que resultam o meu flanar, a minha errância de andarilho e a minha (des)aprendizagem[15], afinal, é pelos olhos do Outro que me vejo refletido, constituindo, desse modo, uma relação de espelho. Nessa lógica, assim assinala Foucault:

> [...] é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe.

[15] Expressão utilizada por Fabrício (2008) e relacionada à desconstrução dos regimes de verdade.

> A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou (FOUCAULT, 2001, p. 415).

É justamente nessa perspectiva, a de me ver pelos olhos do Outro, a de me descobrir ausente no lugar em que estou, que diviso a sala de aula de língua como a cena que ensina, cadinho de uma relação que só se faz possível pelo caminhar junto, pelo amalgamar constante, enfim, por me ver refletido no Outro ao mesmo tempo em que o reflito. Visto desse modo, como poderia me tornar indiferente aos lugares-língua de meus aprendizes? Como poderia insular-me numa torre-língua? Meu lugar na língua é ubíquo, heterotópico, plurívoco; um lugar-lugares, sempre atravessado, sempre *flaneurizado*. Assim, instado a desaprender, me deparo com uma multitude de falares; lugares-língua singulares que variam quanto ao nível de conformidade às normas *anglocentrípetas* da língua inglesa[16]. Digo isso baseado nas projeções de brasilidade que despontam na língua do aprendiz/usuário; marcas indeléveis de sua língua-cultura materna reveladas na sintaxe, no uso vocabular ou na prosódia. *Sibilos não silenciáveis do self*. Haverá, assim, sempre um eco, um ego carnavalizante a dizer de mim, a falar por mim numa língua outra que despossuo para transubstanciar, para familiarizar.

O magma dessas transformações, dessas experimentações na língua, é o que faz irromper em meu corpo-professor uma

[16] As normas a que me refiro dizem respeito à valorização de uma variante anglo-insularizada e hegemônica da língua, a despeito, por exemplo, dos usos do Inglês como Língua Franca (ILF).

substância outra, corporeidade etérea fundida na matéria; alma de *flaneur*, daquele que participa da festa e que carnavaliza em sua marcha de folião. Tais transformações parecem estar vinculadas à "cosmovisão carnavalesca" de que nos fala Bakhtin (2013). Nesse sentido, vejo a mudança como a expressão de uma língua semioticamente localizada, e, portanto, responsável pelo destronamento do rei, aqui representado pelo purismo celebratório de um ideal de língua. A esse respeito associo a afirmação bakhtiniana que diz:

> Na base da ação ritual de coroação e destronamento do rei reside o próprio núcleo da cosmovisão carnavalesca: *a ênfase das mudanças e transformações, da morte e da renovação*. O carnaval é a festa do tempo que tudo destrói e tudo renova (BAKHTIN, 2013, p. 142, grifos do autor).

É, pois, nessa seiva, nesse corpo novo e eivado de sincretismo, que busco situar minha marcha múltipla; marcha de aprendiz, marcha de professor, marcha de não soldado; flanador errático. E onde começa esse corpo novo brota o desejo. E onde danço-flano-voo; cartografo. Sim, há uma cartografia nessas passagens. Há lugares-língua; paisagens fugidias do caminhar. Nunca a caminha quente, nunca a fixidez enraizada do mapa ou do morar. É, portanto, no íntimo dessas reflexões de movimento e (mu) dança; de carnavalização e antropofagia que me aproprio do que Rolnik (2006) pontua:

> Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago (ROLNIK, 2006, p. 23).

Languager, andarilho, *flaneur*. Dançarino, antropófago e cartógrafo – Heterônimos do ortônimo desejo – todos eles escritos pela vontade desse corpo vibrátil, todos simbiotizados na figura do flanador. Assim, metaforizando minha práxis através de imagens múltiplas e carnavalizadas, trago a lume um aspecto fundamental, mas nem sempre visibilizado no ensino de língua inglesa, ou seja, a *diferença enunciativa e anunciativa*, aquela que se materializa ao passo que anuncia a fugacidade do falar. Os lugares por onde passeio são sempre férteis, são todos prenhes desses falares e pronunciares. Quando ouço o castiço da sintaxe, ecoa o mestiço do som; solfejo de um *self* ruidoso. Quando ouço a pronúncia escorreita, escoam e correm o idiomático ou o sintático, o lexical ou o pragmático, e assim, nessa ciranda, nessa roda viva gestante é que meu corpo-professor vai saindo da forma, vai se desenformando.

Isto dito, abro aqui um espaço para o metafísico, para aquele que não dança, soldadinho de chumbo da guarda britânica. Nele não há comichão; não há o pruridozinho da pequena existência. Em sua imobilidade pétrea e messiânica o soldadinho dirá: que língua é essa que o professor em formação ensinará? Língua de estropiados, língua de rotos e conspurcados. Em seu brado de pregador ele anuncia: *the doomsday is coming*. *Run for your lives*[17]. Bem se vê que o soldadinho sempre erra no que mira. Falta-lhe o movimento da dança e o flanar. O soldadinho não dança com a bailarina; não há *cheek to cheek*[18]. Falta-lhe a leveza do movimento e a compreensão desse *languager* como entidade dinâmica sem instância terminal. Rodopia e dança a bailarina.

[17] O fim está próximo, salve-se quem puder.
[18] Rostinho colado.

Um corpo sem portas nem janelas ou a desconstrução do **Peeping Tom**[19]

Um corpo tátil, presente e vibrátil. Um corpo exposto e sempre nu. Corpo sem portas nem janelas, apocalipse de *Peeping Tom*. É assim, em sua nudez, em sua presentidade, que o corpo desconstrói qualquer alvitre *voyeur*. Não há no eu-flanador a invisibilidade do Grande Irmão orweliano[20]. Nesse Eu-professor que irrompe em mim, caminha junto o flanador (visão que resgata o etnógrafo de seu papel de observador passivo, de materialidade invisível). Somente posso transitar nas heterotopias desses lugares-língua em minha materialidade, na visibilidade de meu corpo flanador. Isto dito, não há lugar para a espreita no ensino de língua. Não há buracos de fechadura num corpo sem portas nem janelas. O pequeno *voyeur* – desnudo – converte-se, ele próprio, naquilo que espiou; coisifica-se. Flanar é uma das formas de estar nu, de ver sendo visto, de trazer todos para a cena, o Eu e o Outro, os Eus e os Outros. Assim, admitindo que não há blindagem para o *Peeping Tom*, desreifico reumanizando a humanidade escondida: a minha e a de quem me vê.

Meu corpo se entrega à tribo; integra; devora tanto quanto é devorado; desritualiza ao mesmo tempo que desterritorializa; corpo que convoca, que convida para a festa. A esse respeito, trago como ilustração uma das cenas advindas de minha pesquisa de mestrado (FIGUEIREDO NETO, 2014) e que me fez aprender com o corpo e com a sua presentidade. Ali, no cantinho da sala, espaço constituído por um professor e seus alunos; alunos que também são meus, na certeza ingênua de minha invisibilidade

[19] Expressão da língua inglesa relacionada àquele que espia pelo buraco da fechadura como uma espécie de *voyeur*.

[20] Personagem fictício do romance 1984 de George Orwell (2009) e que representa a observação/controle dos indivíduos.

de pesquisador, fui puxado para a cena como num rito báquico e canibalista. *"Raul my dear, what is the meaning of browsing?"*[21]. Meu corpo pesquisador, corpo de *Peeping Tom,* foi desvanecido pela história de meu corpo professor. Essa pergunta/convite/devoração devolveu ao Eu-espectro onde imaginei me insular a materialidade do visível e a consciência de minha nudez; do estar ali e de ser visto; de ser pelado por uma bacante, pela passante *flaneur*. Dito de outro modo, não há escolha na cena do ensino ou da pesquisa; estar nesse lugar, nesses lugares, exige um corpo que vibra e que diz de si, mesmo quando cala. Destarte, ainda que não queira, que não possa (ou acredite não poder), ainda que insista numa observação *voyeur*, haverá sempre um Outro a conclamar para a cena, um Outro a me puxar; haverá sempre o caminhar junto, desejo desdobrado de meu corpo-alma; desse "eu insaciável do não-eu" (BAUDELAIRE, 1996, p. 21), desse perene desejo de *flaneur*.

À guisa de outras caminhadas

Certo de que as reflexões presentes nesse texto não deslindam coisa alguma, certo de que essas considerações não definem mais do que confundem, pretendi, tomado pelo fluxo de minhas memórias e do diálogo linguístico-literário, o estabelecimento de uma autonarrativa que dissesse de mim na perspectiva de um *sendo* professor; de pessoa em andamento e sempre inacabada. Assim, na condição do caminhante/cambiante, do andarilho errático, busquei a relativização de aspectos normalmente vistos como inquestionáveis no ensino de língua estrangeira, mais especificamente, no ensino de Língua Inglesa. A referida relativização, aqui metaforizada nas figuras do *languager* e do *flaneur*, do dançarino

[21] Raul, meu querido, qual é o significado de *browsing*?

e do folião, trouxe à tona algumas de minhas impressões em torno do processo de produção da língua inglesa de meus alunos e de como essa produção reverbera em minha própria condição de professor formador.

Isto posto, tomo a fugacidade do falar a qual me refiro ao longo do texto, como o elemento crucial para a minha reflexão de professor de língua e na consequente aprendizagem implicada nesse ensinar; aprendizagem que me possibilita enxergar as singularidades desses lugares-língua como materialidade legítima e não-terminal[22]. É, portanto, no bojo dessas considerações, dos ensinamentos advindos da sala de aula de LI, que me tornei sensível ao franco da língua e ao bilinguajamento. Tal postura, diferentemente do que poderia supor o pensamento metafísico, não se alinha a uma perspectiva de *anything goes*[23], ao contrário, esse posicionamento é o que permite entender os usos da língua na perspectiva de uma semiótica social, como propõe Halliday (1978), e cujo cerne reside nas funções sociais da linguagem. Destarte, se estou a formar professores de LI, preciso levar em conta o contexto imediato[24] no qual a língua é ensinada/aprendida ao mesmo tempo que viabilizo o entendimento dessas subjetividades quanto ao desafio que se lhes apresenta, isto é, ensinar a LI.

Não sou assaltado pelo medo paralisante de uma babelização da LI; admiti-lo é subalternizar a diferença e subestimar

[22] A não terminalidade dos lugares língua aos quais me refiro diz respeito ao constante evolver na língua. O que tenho observado é que o uso empreendido na LI vai modificando-se ao longo do curso, situando-se em muitos casos numa faixa bastante próxima ao uso *standard*; o que obviamente não implica na anglo-insularização desse falante.

[23] Vale-tudo.

[24] O contexto em questão está relacionado aos lugares ocupados por esse aprendiz, isto é, o lugar do aprendiz de língua e o do professor em formação, lugares que se entrecruzam e que se complexificam.

o devir-língua; é reificar o professor de língua em formação, aderindo ao *nonsense* cognitivista da fossilização. É "(pale) ontologizar" o que está vivo e móvel. Assim, sob a luz dessas reflexões acredito tanto no evolver do aluno na LI, quanto acredito em sua transubstanciação. Não há ponto terminal para essa aprendizagem; o que há é a intersecção do centro e de seu fora, daquilo que Bakhtin (2010, p. 81) vem a chamar de "força centrífuga da vida na linguagem".

É ainda na esteira dessa *epifania da práxis* que aprendi que o Eu-professor não desvanece quando bate à porta o Eu-pesquisador. Não existe na cena do ensino, ou da pesquisa, a figura sem corpo do *Peeping Tom*; a figura não figura, autonomização do olho e negação do corpo.

Aprendi, nesse caminhar junto, que o flanador errático é aquele que desposa o Outro no cruzar de olhares e na interação com outros espaços, com outros lugares-língua. Isto posto, tentei cartografar nessa autonarrativa o complexo movimento do Eu-professor de língua nas sendas de uma caminhada que não termina.

Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAUDELAIRE, C. **Sobre a modernidade**. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BOURDIEU, P. Economia das trocas linguísticas. Trad. Paula Montero e Alícia Auzmendi. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: **sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183.

CHEEK to cheek. Intérprete: Lady Gaga e Tony Bennett. Compositor: I. Berlin. *In*: CHEEK to cheek. Intérprete: Lady Gaga e Tony Bennett. Direção artística: Dae Bennett e Danny Bennett. Santa Monica: Streamline Records, 2014. 1 disco sonoro. (34 min 53 s). Stereo, 4,7 pol, faixa 2.

HALLIDAY, M. A.K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: LOPES, L. P. M. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 45-63.

FIGUEIREDO NETO, R.B. **Dialogando no terceiro lugar:** o uso inter-cultural da língua inglesa por professores em formação em um curso de Letras. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FOUCAULT, M. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Ditos & Escritos, v. 3).

JØRGENSEN, J. N. **Languaging:** Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students. Copenhagen: University of Copenhagen, 2010. v. 1-2.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK R., WIDDOWSON H. (Eds.). **English in the World:** Teaching and Learning the Language and Literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

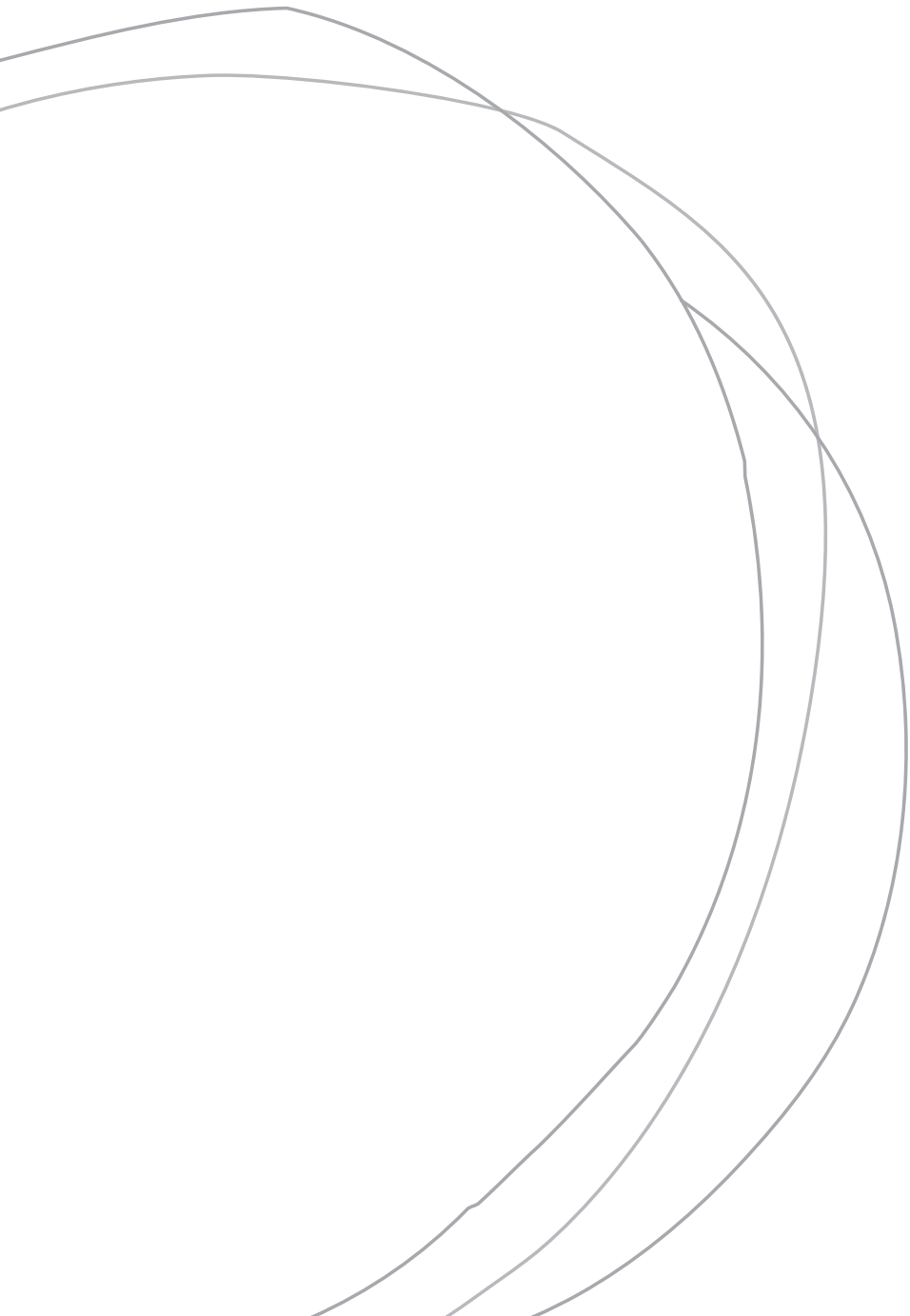
KRAMSCH, C. **Language acquisition and language socialization***:* Ecological perspectives. London: Continuum, 2002.

NUNES, B. **Passagem para o poético**: Filosofia e Poesia em Heidegger. São Paulo: Ática,1989.

ORWELL, G. **1984**. Trad. Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2006.

VACA profana. Intérprete: Gal Costa. Compositor: Caetano Veloso. *In*: PROFANA. Intérprete: Gal Costa. Direção artística: Gal Costa e Mariozinho Rocha. Rio de Janeiro: RCA, 1984. 1 disco sonoro (39 min 50 s). 33 1/3 rpm, stereo, 12 pol. Lado A, faixa 1.



A beleza de ser um eterno aprendiz: a construção subjetiva de um educador em sua prática pedagógica

Cláudio Gonçalves Gomes

Prezado (a) leitor (a),

Peço, inicialmente, permissão para "subverter" o gênero discursivo artigo acadêmico e iniciá-lo por meio de uma carta[1] cuja proposta é compartilhar as narrativas que revelam um pouco dos anseios, desejos, esperanças que norteiam o meu olhar sobre o processo pedagógico, sobre os sujeitos, sobre a língua, sobre as concepções que engendram a minha perspectiva sobre o ensino e sobre a minha prática educativa na condição de professor de Língua Portuguesa do ensino público. Convocando Bakhtin (2003) para meu texto, espero encontrar uma *atitude responsiva ativa*

[1] O gênero *carta* se justifica pela interlocução direta com o leitor, propondo certa interpessoalidade no narrar e no refletir.

do meu leitor, juntando-me, polifonicamente, a outras vozes que enredam a tessitura de meu discurso.

Nesse sentido, começo o meu texto, por pensar a língua e seu ensino, a partir da minha *práxis* pedagógica como professor dos ensinos fundamental e médio entremeada de obstáculos e desafios, de construções e desconstruções, de anseios, etc.

Ser professor de língua portuguesa constitui um desafio diário. Aliás, ser professor de qualquer disciplina afigura-se estar enredado por questões pedagógicas que permeiam o seu olhar sobre o sujeito que aprende, sobre a metodologia adequada, enfim, sobre o que ensinar e como ensinar em meio aos atrativos externos que seduzem cada vez mais nossos aprendizes. Nesse contexto, que concepções norteiam o olhar do professor sobre esse sujeito que aprende para além dos muros escolares? Que concepções estão subjacentes à prática do educador quando elege a gramática normativa como a tônica de suas aulas?

Para responder a essas questões, parto de minha experiência de professor em sala de aula. Durante muito tempo, naveguei por mares calmos da gramática normativa. Para mim, ensinar a língua era dar subsídios aos educandos para que estes apreendessem a terminologia da gramática tradicional. Em outras palavras, a língua era vista como estrutura, desvinculada, portanto, do uso que se faz dela. Ainda que a leitura e a escrita fizessem parte da minha prática, estas se assentavam numa visão grafocêntrica da escrita e da leitura como codificação e extração de significados do texto.

Em 2007, com o curso de especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, por meio do qual tive o contato com diversas teorias linguísticas de base enunciativa que contemplam a língua em uso, situada contextualmente, passei a mergulhar em outras fontes, como Bakhtin, Ducrot, Maingueneau, Pêcheux,

Labov, que ofereceram subsídios para ir além da minha concepção de língua homogênea, abstrata, desvinculada dos contextos sócio-históricos. Assim, os gêneros discursivos e o trabalho com miniprojetos[2] passaram a ser a tônica do trabalho em sala de aula, pois concordando com Rojo (2005, p. 206):

> Toda prática de linguagem se dá numa situação (de comunicação, de enunciação, de produção ou circulação) que é própria de uma determinada esfera social, em um dado tempo e espaço históricos. Esta esfera neste tempo/espaço admite determinados participantes (com relações específicas), temas e modalidades de linguagem e de mídia, e não outros.

Senti alguma dificuldade no início, pois precisei me deslocar, procurar as margens, num trabalho de desconstrução (DERRIDA, 1999). Em decorrência disso, o trabalho com a forma não foi esquecido, mas passei a vincular os elementos linguísticos ao funcionamento do gênero discursivo, respaldando-me em Bakhtin (2003, p. 306), que assevera:

> A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos [...], sintáticos [...]. Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto.

[2] A pedagogia de projetos, criada por John Dewey, constitui um método no qual o planejamento de ensino e aprendizagem vincula-se a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só a aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (HERNANDEZ, 1998).

Ademais, o trabalho com miniprojetos tem sido importante para subsidiar a minha prática pedagógica. Em outros termos, tenho buscado desenvolver, a cada bimestre, um pequeno projeto para estimular as competências e habilidades dos educandos, o que tem rendido muitos frutos. Uma das experiências exitosas consistiu num miniprojeto *Revisitando o conto de fadas,* no qual trabalhei algumas versões de *Chapeuzinho Vermelho* e a produção de um novo conto. Nele, busquei trabalhar a leitura e a escrita numa perspectiva dos multiletramentos[3]. Dessa forma, procurei conjugar várias semioses (filmes, contos, canções) para que os alunos pudessem tecer suas leituras e, assim, pudessem fazer inferências sobre o texto de origem (texto-fonte) e os textos revistados, tendo como eixo norteador a intertextualidade. Ao final do processo, os estudantes também produziram suas versões de *Chapeuzinho Vermelho* por meio de textos multimodais (textos nos quais várias linguagens estão presentes). Dessa experiência verifiquei resultados positivos que me mostraram que ampliar o repertório dos educandos é fundamental para suas práticas de leitura e escrita.

E o livro didático (LD) foi abandonado? Talvez pergunte o(a) leitor(a). Não. Até porque ainda é o LD que norteia a prática do professor nos ensinos fundamental e médio. Contudo, o educador não precisa e nem deve ser submisso a ele. A despeito disso, esta tem sido, na maioria das vezes, a postura do educador quanto ao LD, conforme pontuam Pacífico e Romão (2011, p. 3): "[...] muitas vezes, ele é usado como 'ferramenta', como o único instrumento de trabalho usado na sala de aula, aquele que traz

[3] Multiletramentos é um termo adotado pelo grupo de Nova Londres, em 1996. Consiste em uma pedagogia que postula uma abordagem que contempla as multiplicidades culturais das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais elas se informam e se comunicam (ROJO, 2012).

o sentido pronto, correto, legitimado e, portanto, deve ser respeitado e repetido."

A partir das observações das autoras, verifiquei que grande parte dos professores legitima o LD como uma voz autorizada que determina os sentidos dominantes, naturalizando-os. Por conseguinte, o professor aceita passivamente a ideologia do LD e de seus autores sem questioná-los, sem polemizar com as respostas prontas estabelecidas por este. Com efeito, busco uma prática na qual me posiciono criticamente frente ao LD e às propostas preconizadas por ele. Dessa forma, toda e qualquer atividade que apresente uma língua não funcional, descontextualizada, desvinculada, pois, de situações reais de interlocução é adaptada ou rechaçada, visto que comungamos da ideia segundo a qual:

> [...] a língua sobre si mesma e por si mesma, sem qualquer vínculo com as possibilidades reais de emprego e, menos ainda, sem qualquer possibilidade de criação sobre ou de rompimento do sistema que é tido como restritivo e coercitivo; é uma língua fossilizada, sem ninguém que a atualize, que a realize, que atribua sentido a ela (AZEVEDO; ROWELL, 2009, p. 26).

De uma visão de língua monolítica decorrem, portanto, práticas de leitura e escrita descontextualizadas, que não levam em conta as condições de produção da situação, dos gêneros discursivos, dos embates ideológicos que permeiam os textos que circulam nas diversas esferas da atividade humana. Assim, como pensar a escrita e a leitura sustentadas em tais premissas?

Para responder a essa questão, trago a minha experiência em sala de aula como professor de Redação. O título da disciplina já evoca uma prática de escrita por muito tempo ainda legitimada pela Escola. Ensinar redação, antes de me debruçar sobre teorias linguísticas, era levar o aluno a escrever para que eu pudesse

avaliá-lo, sobretudo no que diz respeito aos aspectos superficiais do texto (ortografia, acentuação e aspectos morfossintáticos). Os aspectos semânticos e discursivos da produção escrita eram deixados de lados.

Trabalhava com uma tipologia que ainda ressoa na prática pedagógica de muitos professores de Língua Portuguesa: a descritiva, a narrativa e a dissertativa. Essa tipologia era vista como gêneros textuais e, assim, ensinada aos aprendizes. Ao estabelecer contato com teorias linguísticas e discursivas, pude perceber o quanto minha prática era equivocada e pautava-se numa perspectiva de escrita com exercício escolar, o que significa compreender que uma diferente concepção de linguagem altera a metodologia e o conteúdo de ensino (GERALDI, 2000).

Com efeito, o texto e o gênero discursivo passaram a nortear a minha prática como professor. É evidente que essa mudança não ocorreu de modo simples. Algumas questões me incomodavam: como trabalhar o texto numa perspectiva da interação? Como não tornar o texto como pretexto para o ensino gramatical? Essas e outras questões me angustiavam, pois sabia que não bastava nomear a disciplina Redação como Produção Textual e continuar mantendo uma prática de ensino de escrita artificial, de uma língua sem interlocutores. É preciso que o aluno seja autor do seu texto, seja sujeito do seu dizer, mas como fazê-lo se ainda a escola estabelece modelos de escrita que engessam essa possibilidade do sujeito ser autor?

Assim, busquei com meus alunos mostrar que a escrita é uma atividade processual, contextualizada, o que significa dizer que para escrever é preciso considerar as condições de produção dessa atividade. Em outras palavras, é fundamental esclarecer para os educandos *por que* se escreve, *como* se escreve e *para que* se escreve e *para quem* se escreve. Tais componentes devem ser levados em consideração antes mesmo da produção

textual. Procurei mostrar que escrita se relaciona com o poder e a identidade. E, portanto, a escrita constitui também espaço de confrontos, de consensos, de ideologias, conforme ressalta Gnerre (2009, p. 23), ao discutir as relações entre as linguagens e a dimensão social:

> A função central de todas as linguagens especiais é social. Elas têm um real valor comunicativo mas excluem da comunicação as pessoas de comunidade linguística externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso à linguagem especial [...].

Ademais, não podia deixar de tocar numa questão nevrálgica no ensino da produção textual que diz respeito à função da avaliação no processo de escrita. Quando era movido por uma perspectiva tradicional do ensino de Língua Portuguesa, a avaliação do texto escrito quase sempre era norteada pela correção da superfície linguística. Nos textos dos estudantes, destacava aspectos, tais como ortografia, colocação dos pronomes, acentuação, pontuação, regência e concordância. Portanto, os aspectos ligados à coesão, à coerência, à argumentação dos estudantes eram esquecidos ou apontados de modo superficial. Essa interferência sinalizava para a minha visão de escrita e, por conseguinte, de língua como incorreção, o que gerava, no aluno, equivocadamente a noção de que o texto bem escrito era aquele que se apresentava impecável do ponto de vista da norma culta.

Não obstante, como já foi dito ao longo dessa narrativa, conhecemos outros olhares sobre a língua e, consequentemente, para o processo da escrita. Nesse sentido, a escrita concebida numa perspectiva formalista na qual a ênfase recaía sobre aspectos formais do texto deu espaço à visão de escrita como processo

interativo no qual a revisão dos aspectos formais consiste tão somente em uma das etapas desse processo. Nesse contexto, passei, então, a adotar outros procedimentos os quais norteiam até hoje o meu olhar avaliativo sobre as produções escritas dos meus alunos. Assim, passei a adotar critérios por competências, conforme o Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Seguindo tais critérios, portanto, passei a analisar as produções escritas em função de três competências: a competência no uso do registro linguístico adequado; a competência no uso de recursos linguísticos na construção de um texto coeso e coerente e a competência na utilização da estrutura do tipo de gênero solicitado.

Nosso trabalho, em sala de aula, foi se modificando consideravelmente quando adotei uma perspectiva em que o texto é visto como "[...] elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela coerência interna/externa" (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 17). Com efeito, o meu olhar se centrava, sobretudo, na segunda e terceira competência, sem descurar da primeira competência. Em virtude disso, as orientações que eram dadas aos estudantes se dirigiam à seleção vocabular, aos problemas de argumentação, aos usos de mecanismos linguísticos inadequados (uso dos conectores, por exemplo). Assim, as atividades de produção textual em sala de aula permitiram aos educandos uma maior consciência linguística no que concerne ao processo da escrita. Nesse sentido, concordo com Santos e Teixeira (2016, p. 40), que afirmam que a produção textual:

> [...] começa na discussão ou estudo do tema; no entendimento da tipologia textual predominante e do gênero solicitado; passa pelo roteiro, esboço, redação e revisão; envolve o destinatário que o avaliará (outro colega, professor etc.) e, depois, retorna ao produtor para o texto ser reescrito se necessário. Finalmente, este precisa circular, chegar a outros destinatários.

Todas essas etapas precisam ser trabalhadas para que o educando possa desenvolver uma competência textual-discursiva proficiente. Isso não é uma tarefa fácil. Exige tempo, dedicação do professor e do aluno. No entanto, é uma tarefa que, por certo, em longo prazo, permitirá avanços relevantes na prática escrita dos nossos alunos.

Nas minhas palavras quase finais, caro leitor, não gostaria de fechar esse texto, porque acredito que um texto nunca se fecha. A despeito disso, ficamos com a ilusão do fechamento, de uma breve narrativa que objetivou compartilhar os fios da minha escritura, procurando compartilhar essa voz permeada de tantas outras vozes que vão compondo o meu discurso, a minha mudança no que concerne ao ensino da língua, às práticas de leitura e escrita.

Nesse contexto, o meu percurso no ensino de Língua Portuguesa, cujo eixo se centra em práticas de leitura e escrita, sofreu inúmeras transformações. Antes, o meu olhar era conduzido por uma visão purista sobre a língua, moldado numa ideologia do "certo e errado", do "bem falar e escrever", de uma escrita homogênea. Hoje, após contato com outros olhares sobre a língua, abalado em minhas crenças, desloquei-me, procurando outras margens e me vi construindo saberes sobre a língua, sobre a leitura, sobre a escrita. Nesse sentido, contrapondo essa visão de língua como estrutura, de leitura e escrita como decodificação, adotei uma perspectiva de língua, de leitura e escrita como processos de interação, de interlocução com o outro. E, em razão disso, modifiquei a minha prática pedagógica antes centrada no estudo da gramática, na sacralização do LD, em avaliações de redações dos estudantes à procura dos "erros", seguindo uma norma padrão sem questioná-la, para uma perspectiva de leitura como produção de sentidos na interação, de escrita como processo, de gramática como um instrumento de apoio na construção de textos coesos e coerentes.

Há muito trabalho a fazer e sei que não estou só nesse processo. Promover a competência linguística, comunicativa, textual e discursiva dos nossos educandos é uma tarefa que exige não só conhecimentos teóricos sólidos do professor, mas condições efetivas para que ele possa desenvolver um ensino que permita a construção de leitores e produtores de textos proficientes.

É evidente que essa transformação pela qual passei converge para tantas vozes que, como a minha, sofreram abalos em suas crenças no que diz respeito ao ensino tradicional de Língua Portuguesa e, com efeito, adotaram outro olhar sobre a língua, a norma, a leitura e a escrita, conforme postula a Linguística (GERALDI, 2000; ILARI, 1986; KATO, 1995; POSSENTI, 2000). No entanto, é bom destacar que as vozes dissonantes estão ainda presentes, mormente no campo pedagógico em que uma perspectiva de língua, de texto, de gramática de muitos educadores vincula-se a uma perspectiva conservadora.

Nesse breve percurso que expressou as minhas vivências na condição de professor dos ensinos fundamental e médio, pude compreender que adotar uma concepção enunciativa, discursiva e cultural sobre a linguagem implica uma mudança de postura política, social e pedagógica.

Para finalizar, concordando com Antunes (2016), acredito que professor e aluno estão nesse *estado permanente de aprendizagem*. A diferença entre os dois se dá no momento do ponto da estrada no qual estes se encontram. Nesse sentido, quero retomar o título deste artigo *A beleza de ser um eterno aprendiz: a construção subjetiva de um educador em sua prática pedagógica* para reafirmar a minha condição de *eterno aprendiz*, daquele que não se coloca como o detentor do saber, mas que busca estabelecer diálogos produtivos com os educandos, que se coloca como alguém que busca orientá-los, tendo em

vista a maior experiência, tendo em vista o lugar da estrada em que me encontro.

Caro(a) leitor(a), espero que a minha experiência, aqui narrativizada, possa encontrar eco em outras experiências, em outras vozes que se somam a esta para refletir sobre a língua, sobre a leitura, sobre a escrita, enfim, sobre o ensino de Língua Portuguesa para além da perspectiva tradicional.

Referências

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (org.). **Ensino de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-21.

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vânia Morales. A língua Portuguesa como instrumento de aquisição de conhecimentos no ensino fundamental: algumas reflexões. *In*: SILVA, Carmem Luci da Costa et al. (org.). **Teorias do discurso e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 12-33.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **A redação do Enem 2013**: guia do participante. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: httpdowload.inep.gov.br/educacão_basica/ENEM/guia_participante2013/guia_de_redacão_ENEM_2013.PDF. Acesso em: 26 maio 2016.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

ILARI, Rodolfo. **A Linguística e o ensino da língua portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita.** São Paulo: Ática, 1995.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucila Maria Sousa. Letramento, autoria e interpretação: a propósito de uma competição. **Revista Linguasagem** – 16° Edição, 2011. Disponível em: www.letras.ufscar.br/linguasagem. Acesso em: 15 out. 2013.

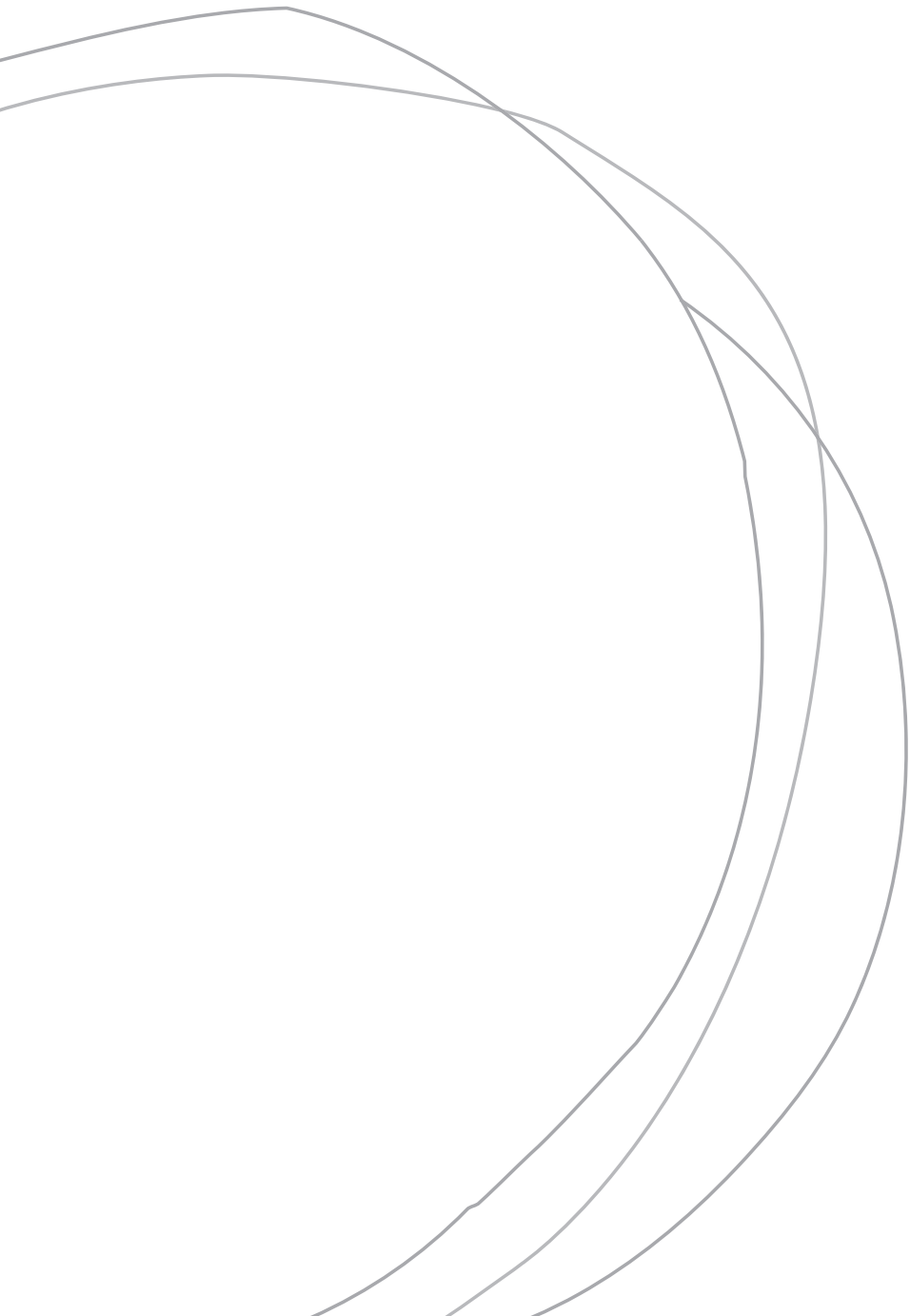
POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de letras, 2000.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**: educação na cultura digital. 2012. Disponível em: http//catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/...files/live/.../rojo_2012.doc. Acesso em: 27 maio 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luís; BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia de S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. S. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.) **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 23- 41.



Reverberando o meu lugar como professora de língua estrangeira

Patrícia Argôlo Rosa

Introdução

Neste trabalho, reverberar implica o ecoar do processo de repensar/refletir sobre o 'lugar de onde se fala', o 'professor que ensina e aprende' e as ações que se faz com/sobre a 'língua'.

Como ser social e autocrítico, pleno de historicidade, estou em uma ininterrupta construção, transformação, que interage e se integra com os outros numa relação dialética. Como ser social, penso e produzo conhecimento a partir da minha "história local", ou seja, a partir do modo como leio e vivo minha história local. Segundo Achugar (2006, p. 29), essa "[...] história local tem a ver com interesses locais concretos não universais". Dentre esses interesses enfatizo o lugar de professora – um lugar de pertença, que me permite interferências.

Nesse lugar de professora, tenho consciência de que o ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela materna e/ou estrangeira, interfere na forma de o aprendiz ver o mundo. Assim, ao repensar/refletir sobre minha prática pedagógica, meu papel como professora e minha concepção de língua, percebi que, muitas vezes, não problematizo[1] com os meus educandos o 'como' e o 'por quê' dos acontecimentos – dentro e fora – da minha sala de aula. Foi através dos ecos desse processo de repensar/refletir que descobri estar situada em uma zona de conforto, sem exigir desses copartícipes "[...] um comportamento reflexivo e crítico em relação aos conteúdos e modos de ação" (MENDES, 2012, p. 674). Sem esse comportamento o ensino-aprendizagem de língua estrangeira pode se restringir a uma memorização mecânica de palavras, "desvinculadas de um universo existencial" (FREIRE, 1979, p. 72). Para promover e assegurar, no espaço do ensinar e aprender, novas posturas e consciência do papel que esses educandos podem exercer como agentes transformadores das suas próprias realidades e das sociedades onde vivem faz-se necessária a desconstrução do meu 'Eu-professora'. É com esta intencionalidade que inicio o presente trabalho.

Meu ponto de partida é descortinar uma das minhas salas de aula. Em seguida, vou debruçar-me sobre a língua, e, por fim, reverberar o meu lugar como professora de língua estrangeira.

[1] Entendo 'problematizar' segundo Michel Foucault (2004, p. 242), quando diz que "Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)".

Descortinando minha sala de aula

A sala de aula escolhida para ser descortinada foi a do Curso de Inglês para Taxistas, realizado na cidade de Ilhéus, na Bahia, e desenvolvido através do projeto de Extensão "A Língua Inglesa para Profissionais do Turismo" da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Considerando que Ilhéus é a cidade com maior fluxo e infraestrutura para o turismo internacional na Costa do Cacau[2], o objetivo do projeto supracitado é capacitar profissionais dos diversos setores do turismo, para que possam estabelecer uma comunicação eficaz, em língua inglesa, nas suas atividades profissionais ou as que venham a exercer, nessa área.

A referida sala contou com a participação de 15 taxistas, na faixa etária em torno dos 40 aos 70 anos, e nível de escolaridade entre o ensino fundamental I e II. Com a carga horária de 60 horas/aula, o conteúdo foi baseado nas necessidades comunicativas dos estudantes. O processo de diagnóstico dessas necessidades começou com a identificação completa do grupo alvo em termos das características pessoais, socioculturais e educacionais, seguido de uma avaliação das suas expectativas e interesses na língua.

Vários instrumentos foram utilizados para recolher os dados necessários e verificar o perfil dos estudantes, tais como: questionários, testes de nivelamento e conversas informais sobre a utilização da língua alvo no dia a dia do taxista.

[2] Segundo a divisão oficial da Bahiatursa, a Costa do Cacau é uma das 13 zonas turísticas do estado da Bahia, caracterizada pela história e por belezas naturais, rios margeados por fazendas de cacau, praias intocadas e vastos coqueirais em meio à Mata Atlântica e densos manguezais. A zona turística Costa do Cacau compreende os municípios de Canavieiras, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Pau Brasil, Santa Luzia, Una e Uruçuca. Sendo que Ilhéus é considerada a principal cidade da Costa do Cacau (NEVES, 2007).

Questionários e conversas informais foram ferramentas úteis para determinar as características dos estudantes e avaliar suas atitudes e expectativas. O teste de nivelamento[3] revelou o conhecimento de gramática e o vocabulário que eles já possuiam em inglês, ajudando, assim, na confecção de um programa apropriado.

Para ser capaz de especificar plenamente as necessidades comunicativas dos estudantes, foi necessário: a) estudar em profundidade cada uma das situações em que eles precisariam usar a língua inglesa; b) esclarecer propósitos comunicativos dos estudantes e c) determinar o nível de desempenho que eles esperavam alcançar.

Uma vez que essas necessidades foram identificadas, foi imprescindível examinar mais detalhadamente a língua alvo em uso. Foi através da análise das necessidades dos estudantes para a comunicação na língua estrangeira que o Programa foi trabalhado. Este, também, foi desenvolvido em torno das funções da linguagem, em vez de unidades de gramática.

Ao final do curso foi observado que a maioria dos estudantes conseguiu estabelecer um diálogo (de algumas situações que ocorrem em um táxi) em inglês com turistas estrangeiros. Considerei naquele momento que o objetivo do curso foi alcançado, mas ao repensar/refletir observei que os estudantes, após o curso, continuavam objetos e não sujeitos das suas aprendizagens. A reflexão crítica, a autoconsciência e a compreensão social e política tão necessárias no universo de uma sala de aula não foram problematizadas ou promovidas.

Vislumbrando, por meio desse cenário, a premência de um trabalho contínuo de reflexividade crítica sobre minha práxis e de uma (re)construção permanente da minha identidade pessoal, respondo, a seguir, às perguntas: O que penso da minha prática

[3] Este teste, de múltipla escolha, estava dividido em duas partes, com 15 questões cada. Uma parte abordava as questões gramaticais e a outra o vocabulário. Com esse teste foi possível verificar o nível de conhecimento gramatical e vocabular em inglês.

pedagógica? Qual é o meu papel como professora? Qual é a minha concepção de língua?

O que penso da minha prática pedagógica?

Segundo Santos (2010, p. 27), a prática pedagógica é "[...] o saber-fazer do professor em sua função docente, no cotidiano da sala de aula, com objetivo de ensino". No entanto, essa prática não pode ser "[...] reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender" (FERNANDES, 2008, p. 159). Ela precisa ser concebida como um processo dialógico, concretizado pelo educador e educando, para uma leitura crítica da realidade (FREIRE, SHOR, 1986). Esses três aspectos importantes da prática docente, extraídos de três autores diferentes, congregam-se para amparar as reflexões aqui pretendidas, porque a prática pedagógica precisa ser pensada, refletida, avaliada para que não se corra o risco de automatizá-la, fragmentá-la ou desarticulá-la. Penso que em algum momento do seu fazer o professor pensa, reflete e avalia a sua prática pedagógica. Mas, muitas vezes, este pensar, refletir e avaliar pode acontecer de maneira espontânea, ingênua ou "desarmada", como bem fala Freire (2002, p. 17-18):

> O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

A minha relação com os estudantes e a minha prática pedagógica refletem os valores e as crenças que formam o corpo teórico e metodológico que me orienta, mesmo que essas crenças e valores não sejam explícitos no meu trabalhar com eles. Contudo,

se eu não tiver uma reflexão crítica sobre essa prática, eu, consequentemente, não terei condições de melhorá-la ou mesmo mudá-la. Como afirma o autor supracitado:

> É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2002, p. 18).

Se a visão de um professor em relação à teoria e ao ensino é unidirecional, a prática se limitará a realizar os comandos do livro do professor. Nesse cenário, vislumbram-se sujeitos passivos executando tarefas que deixam escapar a compreensão de mundo que os circunda e, consequentemente, a capacidade de pensar, criar, agir e refletir conscientemente e criticamente sobre a educação, que pode acomodá-los.

Como sujeito social e histórico, eu penso, reflito, avalio e até mesmo repenso e reavalio 'criticamente' minha prática pedagógica. Por isso, posso dizer que o meu "saber-fazer" não se limitou a executar instruções de um livro, entretanto não contribuiu para que o estudante fosse o sujeito de sua própria educação e não objeto dela (FREIRE, 1979). Assim sendo, pergunto: Ciente de que o modo como vivencio e/ou leio a sociedade da qual participo vai interferir no meu estar no mundo e, por conseguinte, na forma como atuo na sala de aula, qual é o meu papel como professora?

Qual é o meu papel como professora?

Antes de responder a esta pergunta, faz-se necessário definir o conceito de 'papel'.

O conceito de 'papel' é complexo e abordado por diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a antropologia, entre outras. Nesse trabalho, defino o conceito sociológico de 'papel' segundo Hoyle (1969, p. 36, tradução nossa):

> a) um status, ou seja, uma posição ocupacional específica;
> b) um padrão de comportamentos associado a essa posição, o qual é independente das características dos indivíduos que a ocupam;
> c) um padrão de expectativas sociais em relação ao ocupante da posição, que tem a ver com a forma como ele deve agir.

Partindo deste conceito, percebo que ao desempenhar o papel de professora, eu atendo às expectativas do meu estudante, da instituição onde trabalho e da comunidade que me circunda. Contudo, é, também, um papel que eu, ao representar, revelo um 'posicionamento' que Hall (2003) vai chamar de identidade.

Considerando que "[...] a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida" (HALL, 2003, p. 432), defendo a ideia de que eu preciso, primeiramente, me autoquestionar "quem sou eu?" e, assim, revelar minha história, minha identidade cultural, que é reflexo da definição desse sujeito social e histórico que eu sou.

Partindo desse exposto, coaduno com Achugar (2011, p. 17-18, tradução nossa) quando diz:

> [...] Pois a identidade, creio, se constitui, entre seus múltiplos modos e maneiras, em torno de uma situação ou

> de um posicionamento que um elege ou é posto pelas condições históricas e eleições pessoais. É dizer, um é ou pode ser muitas pessoas segundo como se situa frente ao fato, ao momento, ao interlocutor, ao desafio, à problemática, ao personagem que foi eleito representar ou foi concluído por ser ao cabo dos anos e das decisões voluntárias e involuntárias tomadas em ocasiões distintas.

No contexto de sala de aula, Rajagopalan (2001) ressalta as negociações e renegociações de identidades, que acontecem pela constante alternância de posições. São várias as situações que fazem com que a pessoa mude constantemente, e com isso passe de uma a outra identidade continuamente.

A identidade do 'sujeito-professor' se constitui na relação com o 'sujeito-estudante' em minha cotidianidade, demarcando meu posicionamento e minha pertença.

Destarte, ao responder quem sou eu e, consequentemente, revelar minha história, eu reconheço que meu papel em sala de aula é complexo, pois, o meu comprometimento com esse sujeito-estudante faz com que eu assuma diferentes papéis/posições/identidades (orientadora, questionadora, conselheira e provocadora do conhecimento) dependendo do fato, do momento, do interlocutor, do desafio e da problemática. Reconheço, também, que esse papel está atrelado ao 'ato comprometido' que me capacita a atuar e refletir; a estar no mundo e saber-se nele (FREIRE, 1988).

Entendo que o compromisso que assumi com a instituição em que trabalho e com os estudantes que lecionei coadunou para que eles desenvolvessem conversações dentro de um táxi. Mas, será que essas conversações foram suficientes para uma comunicação eficaz? Entende-se o que se comunica? Como resposta a estes questionamentos posso assinalar o 'não'. E assim o faço porque o meu papel de professora naquele momento não estava engajado com o 'além-muros' da sala de aula. Para transformar essa situação, necessito promover um ensino-aprendizagem

que assegure a autonomia do aprendiz, originando nele novas posturas frente a um mundo globalizado, de respeito às diferenças, de conhecimento compartilhado e de consciência do seu papel de agente transformador da sua própria realidade e da sociedade em que vive.

Debruçando-me sobre a língua

Antes de responder qual é a minha concepção de língua, faz-se mister recorrer aos teóricos, pois são tantas as concepções que preciso debruçar-me sobre a língua para, assim, saber o que realmente penso que 'ela' seja.

Após uma reflexão crítica, posso dizer que a minha concepção de 'língua' era algo variante/oscilante. Eu seguia a concepção que estava "na moda". Digo isto por ter vivenciado a época dos métodos, que sempre estavam ligados a algum nome e, consequentemente, a uma abordagem teórica. Partindo desse exposto, Leffa (1988, p. 25) diz:

> As abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas. Por serem uma reação ao que existia antes, tendem a um maniqueísmo pedagógico sem meio termo: tudo estava errado e agora tudo está certo. Abordagens pedagógicas, que pela experiência do professor deveriam conviver na prática, tornam-se preceitos antagônicos e irredutíveis: indução versus dedução, escrita versus fala, significado versus forma, aprendizagem versus aquisição, material autêntico versus material adaptado – são apenas alguns exemplos. Daí que a história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balanceando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese.

Aproveitando a metáfora do pêndulo mencionada pelo autor supracitado, eu posso dizer que o meu conceito de língua estava sujeito às oscilações, dependendo da teoria vigente do momento.

Como eu, vários professores de língua tiveram a experiência de estudar e ensinar por abordagens diversas – da Abordagem da Gramática e Tradução (AGT) para a Abordagem Direta ou como era mais conhecida – Método Direto, passando para o Método da Leitura e posteriormente para a Abordagem Audiolingual. Em seguida, passamos pelo período de transição com os vários métodos (Sugestologia de Lozanov, Método de Curran - Aprendizagem por Aconselhamento, Método Silencioso de Gattegno, Método de Asher - Resposta Física Total). Mais tarde, vem a Abordagem Natural, também conhecida como o Modelo do Input, que põe em prática a teoria de Stephen Krashen, passando para a Abordagem Comunicativa. Com o passar dos tempos para a Abordagem Comunicativa Intercultural e, atualmente, como relata Brown (2002), a Era Pós-Métodos, que apresenta uma abordagem que incentiva o professor de línguas a se engajar em um processo cuidadosamente trabalhado no diagnóstico, tratamento e avaliação.

Tenho a clareza de que não existe um só conceito de língua, mas sim teóricos e suas concepções. As visões sobre a noção de língua são distintas e, às vezes, até mesmo contraditórias. Considerando que é através da concepção que tenho de língua que a minha prática pedagógica/meu "saber-fazer" será norteado, observo, primeiramente, que a língua não existe em um vácuo. A língua está incorporada na cultura de um povo e reflete a totalidade de crenças e sentimentos da comunidade de fala. Esta inseparabilidade da língua e da cultura é destacada por Mendes (2007, p. 126) quando diz que: "[...] a língua e a cultura são dois fenômenos estruturantes do viver e da ação social dos indivíduos, e, por isso mesmo, não podem

ser separados quando se pretende ensinar uma LE ou L2 em situação formal de ensino"[4].

A língua não é apenas o código, pois ela lida com conhecimentos culturais e sociais dos falantes para que estes possam usar e interpretar as formas linguísticas. A língua não é um produto acabado, que existe independente do seu usuário. A língua é uso. E como Mendes (2008, p. 10, grifos da autora) coloca:

> O reconhecimento dos usos da língua, desse modo, deve ser associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, das diferenças e novidades. Assim, o que o aluno aprende não é assimilado no sistema abstrato da língua, e sim nas estruturas concretas da enunciação. A língua fora do seu contexto social, de toda a dimensão cultural que envolve pessoas em contato, torna-se cada vez mais, como destaca Bakhtin (2002, p. 99), uma língua "morta-escrita-estrangeira" e o produto que dela advém uma enunciação "isolada-fechada-monológica".

Mediante o exposto, vislumbro uma concepção de língua indissociável da cultura, dentro de uma perspectiva real de uso, dentro de um contexto social que envolve pessoas em contato. E assim, coaduno-me com Mendes (2011, p. 140) quando expõe que "[...] a língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogos, no lugar da interação".

Com essa concepção de língua, considero que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua não é um simples processo de passar e receber informações. A língua é uso e, assim sendo, precisa-se levar em conta os aspectos culturais inerentes a uma língua, seja ela materna ou estrangeira.

[4] As siglas LE e L2 significam, respectivamente, Língua Estrangeira e Segunda Língua.

Reverberando o meu lugar como professora de língua estrangeira

Como professora de língua estrangeira, preciso ter clareza do lugar que estou e falo. Isso significa que é necessário que eu me pergunte sobre o ser humano que tenho a intenção de ajudar a constituir e que tipo de sociedade desejo construir.

Considerando que toda educação situa-se em um contexto social, histórico e cultural, me alinho a Freire (1987), quando ele afirma que não há uma educação neutra. Ele afirma que toda a educação é um ato político. Com base nessas declarações, repensei e refleti sobre o Programa de Língua Inglesa para profissionais do turismo. Se o Programa que confecciono é político, então que educação eu quero desenvolver? Uma educação que favorece o assentimento ou que desafia os papéis que mantêm as pessoas passivas?

Se eu tiver clareza/consciência do lugar onde estou/falo, vou encontrar teorias que vão me ajudar a pensar criticamente sobre o meu "saber-fazer". Se o horizonte da sala de aula é a busca pela construção da cidadania, então eu tenho que ser culturalmente sensível e respeitar a língua, a cultura, a história de vida do estudante e a da língua alvo que leciono, e assim fazer com que este estudante tome consciência da realidade que o rodeia, questione-a criticamente e olhe para a cultura do outro numa perspectiva intercultural e crítica.

Na perspectiva intercultural, a educação é entendida como um processo onde os diferentes sujeitos se relacionam de forma tensa e intensa, se conectam com os diferentes contextos culturais, desenvolvem suas respectivas identidades e a aprendizagem dos contextos adquire significados (FLEURI, 2003).

Levando em consideração a realidade brasileira, onde se vive um ambiente multicultural e plurilíngue, contrariando o que aprendemos: a ver a situação de monolinguismo como normal

e a ver o plurilinguismo como uma anomalia, posso dizer que o meu papel de professora de língua estrangeira deve ser desempenhado de forma "[...] a promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo." (MENDES, 2007, p. 119).

Compreender a sala de aula como um lugar onde as diferenças se encontram e onde se estabelecem diálogos de forma intercultural requer um ensino em que o estudo da cultura-língua seja um "[...] processo crítico e social de compreender outras culturas em relação a sua própria cultura". (MOTA, 2010, p. 48). Ao promover este processo, eu, como professora de LE, estarei, consequentemente, permitindo que o meu estudante reflita criticamente sobre o conhecimento adquirido e busque significados em um mundo onde os encontros comunicativos socioculturalmente diferentes se tornaram tão comuns.

À guisa de conclusão

Ao desconstruir o meu 'Eu-professora', compreendo que o repensar/refletir e o agir sobre a minha prática pedagógica estão associados ao meu compromisso com o outro, que neste contexto é o estudante; com a escola; e com a comunidade. Nessa desconstrução eu saio da zona de conforto e me empenho para possibilitar aos meus educandos um espaço de ensino-aprendizagem de conscientização, interculturalidade, problematização e criticidade. No meu papel como professora de LE eu passo a realizar um trabalho de reflexividade crítica sobre a minha práxis e de reconstrução permanente da minha identidade pessoal (NÓVOA, 1995).

Ser um professor de LE no século XXI significa estar comprometido com o processo de preparação de seres humanos que

estão constantemente em busca de conhecimento. Não posso esquecer que os avanços tecnológicos e as questões socioeconômica, culturais e ambientais estão sempre a bater na minha porta, exigindo uma reavaliação constante da minha prática pedagógica. O que os 15 estudantes, há dez anos, precisavam saber é diferente do que os estudantes de hoje precisam saber para participar da sociedade em que vivem. Aliás, este século se iniciou balizado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, que "[...] transformam espetacularmente não só nossa maneira de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar" (PERRENOUD, 2000, p. 125).

Nesse contexto, reafirmo uma concepção de língua indissociável da cultura, inserida numa perspectiva real de uso e de um contexto social que envolve pessoas que estão em contato. Portanto, a língua é o meio que tenho para espalhar ideias concretas, conceitos científicos, concepções teóricas e discursos que não sejam repetitivos e vazios. A sala de aula passa a configurar-se como um dos espaços mais importantes para a promoção do pensar, do raciocinar, do interpretar, do criar e do refletir criticamente.

Por essa razão, o meu objetivo é reescrever o Programa de Língua Inglesa para profissionais do turismo observando as necessidades, sentimentos e questões da vida em sociedade. Eu quero um Programa que parta da realidade dos estudantes, através do diálogo que estimule o pensamento crítico. Meu papel como professora de LE vai permitir 'um saber-fazer' que estimule os estudantes a analisarem suas próprias experiências e a repensarem suas realidades, a fim de promover desafios.

Coadunando-se com esse pensamento, Freire (2002, p. 12) afirma:

> [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção... Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...].

Através da língua, o homem tem a oportunidade de se descobrir ou se re(descobrir) como um ser integrante da sociedade da qual ele participa e constrói socialmente. Contudo, esse homem não terá essa oportunidade se a minha prática pedagógica for monológica, linear, fragmentada e descomprometida com o eu-professor e com o outro-estudante.

Referências

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ACHUGAR, Hugo. Existe un lugar para el intelectual latinoamericano? *In*: REIS, Lívia.; FIGUEIREDO, Eurídice. (org.). **América Latina**: integração e interlocução. Rio de Janeiro: 7Letras; Santiago: Usach, 2011, p. 15-28.

BROWN, Douglas. English language teaching in the "post-method" era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. *In*: RICHARDS, Jack.; RENANDYA, Willi A. (ed.)**Methodology in language teaching***:* an anthology of current practice. New York: Cambridge University Press, 2002, p. 9-18.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 145-165.

FLEURI, Reinaldo. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o Cotidiano do Professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 14. ed. São Paulo: Cortez editora, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ética**, **sexualidade**, **política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & escritos, v. 5).

HALL, Stuart. **Da diáspora***:* identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HOYLE, Eric. **The role of the teacher**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1969.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". *In*: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Linguística aplicada***:* múltiplos olhares*.* Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 119-140.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lucia Souza. **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 57-77.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. *In*: MENDES, Edleise. (org.). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 139-158.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. *In*: LOBO, Tânia; CARNEIRO, Zenaide; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, Ariadne; RIBEIRO, Silvana. (org.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 667-678. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16749. Acesso em: 5 jan. 2013.

MOTA, Kátia. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. *In*: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 36-60.

NEVES, Sandro Campos. Políticas públicas de desenvolvimento do turismo e a utilização do atrativo cultural em Ilhéus-Ba: processos de modernização e a produção de um discurso turístico do "tipicamente local". **Cultur-Revista de cultura e turismo**, v. 01, n. 01, 2007. Disponível em: http://periodicos.uesc.br/index.php/cultur/issue/view/26 . Acesso em: 20 mar. 2017.

NÓVOA, António. A Formação da profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 15-33.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar** – *convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. ELT Classroom as an arena for identity clashes. *In*: GARMAGNANI, Anna Maria. e GRIGOLETTO, Marisa. (org.). **Inglês como língua estrangeira:** identidade, práticas e textualidade. São Paulo: USP: Humanitas, 2001. P. 70-90.

SANTOS, Maricéa. **Reflexões e prática de uma professora bem-sucedida**. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010.

Outro país, outra faculdade, a mesma [outra] frase

Claudio Fernando Muzzio

Morando ainda em Buenos Aires e à procura de emprego, vi sobre a mesa de trabalho da pessoa que me entrevistava um peso de papel com a frase *"Sou responsável pelo que digo, e não pelo que você entende"*. A frase me desagradou imediatamente, em especial porque era eu quem estava do outro lado da escrivaninha e a quem, naquele momento, ela estava direcionada. Era eu quem entendia "errado" o que ele falava da forma "certa".

Mesmo sendo na época um estudante de Agronomia, sabia que não era dessa forma que funcionava uma língua, mas, como era minha primeira entrevista de trabalho, achei que não ajudaria na minha contratação iniciar uma discussão com meu provável futuro chefe. Apesar de meu silêncio, não fui contratado e, ao sair da sala, a frase foi esquecida.

Alguns anos depois o destino em forma de mulher quis que eu me mudasse para o Brasil e trocasse o curso de Agronomia pelo

curso de Letras. Minha mãe nunca chegou a compreender muito bem como seu filho engenheiro saíra de Buenos Aires para estudar espanhol no Brasil, um país que falava português, e deixara sua profissão para ser um professor; contudo, apesar de seu desconcerto, ao final dos cinco anos da graduação, estava trabalhando em três escolas e ingressava no Mestrado em Língua e Cultura.

Nessas circunstâncias, me propus ser um sujeito bilíngue, capaz de transitar de uma língua para outra sem apresentar interferência de uma na outra, sendo a soma de dois monolíngues igualmente perfeitos. Eu ia, simples e tranquilamente, acoplar ao meu espanhol de argentino, portenho e torcedor do Boca Juniors, a nova língua, mas as manteria separadas.

Incapaz de tal feito, Maher (2007) me ajudou a desmontar a ideia de língua pronta e acabada para aceitar uma forma dinâmica e multidimensional de ser bilíngue, onde eu era o criador de uma interlíngua em permanente construção. Nesta troca, era impossível não levar as marcas de um lado para outro e vice-versa, mudando as línguas com estilhaços de minha própria identidade que estava sendo repensada. De acordo com Rajagopalan (2003), quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua identidade. Ou seja, ao aprender uma nova língua estava me redefinindo como uma nova pessoa. Meu português de *gringo* e meu espanhol com sotaque faziam parte da minha nova identidade, eternamente mutante.

Este novo olhar me fez reconsiderar, agora como professor e dentro da sala de aula, o lugar dessa interlíngua para o aprendizado de meus alunos. É necessário desmontar a ideia de uma língua de partida (o português de meus alunos) e uma língua ideal a alcançar (o espanhol língua estrangeira) para fragilizar os limites de cada uma delas, dando lugar de destaque à interlíngua, onde os aprendizes possam transitar sem medo, ganhando a confiança necessária para abrir-se ao diferente, fazendo do estranho, estrangeiro, algo familiar e próximo.

Este lugar deve ser construído pelo próprio aluno aprendiz para poder organizar os novos conhecimentos e construir suas hipóteses da língua. Deve ser um lugar de livre trânsito, de idas e voltas, de comparação, construção e desconstrução que sirva de esteio para reforçar a própria identidade dos alunos e para recriá-la constantemente. Um espaço de relacionamento que dê lugar aos recuos que o aluno precisa fazer para sua língua materna e que permita a negociação.

Quando cheguei ao Brasil, percebi que algumas palavras em português eram muito parecidas, tendo, em alguns casos, que substituir apenas uma letra. Dessa forma, *plato* em português era prato, *plata* era prata e a *plaza* se convertia em praça (a mudança de z para ç não era perceptível ao meu ouvido naquele momento).

Eu mudei *pl* por *pr* e estive falando português até o dia em que decidi ir ao museu. Estava fechado e voltei mais cedo, minha namorada, que era baiana, estava ainda com suas amigas porque a gente tinha marcado para sair no final do dia. Ela achou que eu tinha feito alguma coisa errada para não poder entrar no museu, já que nesse horário não podia estar fechado. Eu respondi que tinha certeza, já que tinha uma *praca* enorme na porta. Eu não estava errado, ao mudar *placa* por *praca*; minha hipótese tinha estado certa até aquela tarde. A partir desse momento é que eu tive que reformular minha hipótese para que pudesse dar conta daquela nova situação.

Hoje, atuando como professor de espanhol, quando meus alunos dizem *lo amigo* em lugar de *el amigo,* lembro daquele dia e da minha frustração. Ora, se "a amiga" se diz *la amiga*, "as amigas" passam a ser *las amigas* e "os amigos" são *los amigos*; como deveria ser "o amigo"?

A lógica deles está certa e eles estarão certos até que entrem em contato com uma situação que não possa ser explicada pela sua hipótese e sejam conduzidos a construir uma nova hipótese que consiga dar conta do problema. No meu caso foi a gargalhada da minha namorada e suas amigas que fizeram isso de uma forma

pouco agradável. Não é isso o que pretendo com meus alunos, ao contrário, eu quero estimular a construção dessas pontes com o português, onde o erro faz parte do processo, para que sejam capazes de aprender uma nova língua a partir de seus conhecimentos prévios e de suas experiências na própria língua.

Hoje, eu sei que não quero falar português como um brasileiro, porque sei que essa língua portuguesa não existe, assim como não existe esse ser brasileiro. O que existem são estereótipos criados obedecendo a certos interesses em que, como diz a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2012), "[...] o problema não é que eles estejam errados, o problema é que eles são incompletos e negligenciam todas as outras narrativas que formam uma pessoa".

Como professor de língua estrangeira, muitas vezes me encontro frente a estereótipos de espanhóis comedores de *paella*, argentinos dançarinos de tango ou mexicanos bigodudos nos livros didáticos e nas cabeças dos alunos. É necessário fugir do senso comum e das informações prontas sobre qualquer pessoa ou lugar. É importante, através de um trabalho intercultural, auxiliar o aluno a construir um caminho de ida e volta que o ajude a ampliar o conhecimento de si próprio e do mundo, sendo ele próprio responsável pelos seus descobrimentos. A tão desejada autonomia dos alunos exige deles grandes responsabilidades.

De acordo com Mendes e Castro (2008), para que isso possa acontecer é necessário que eu defina antecipadamente minhas concepções de língua e de linguagem, do que significa ensinar e aprender uma língua, do meu papel como professor e do papel dos alunos, como também o tipo de foco adotado para o trabalho com a língua em sala de aula.

Foi aqui, em outro país e em outra faculdade, que a mesma [outra] frase reapareceu ante mim para que pudesse repensá-la e entender o que estava por trás daquele peso de papel, as possíveis motivações de meu entrevistador ao colocá-lo sobre a mesa e,

fundamentalmente, a possibilidade de a frase assumir múltiplos significados de acordo com o contexto em que se apresentasse. Compreendi o que meu entrevistador estava querendo dizer ao colocar esse peso na sua mesa. Ele trabalhava no atendimento de pessoas e não deviam ser poucas as vezes que suas palavras eram "mal interpretadas" ou usadas de forma "equivocada" conforme sua ideia de comunicação.

Talvez meu entrevistador concordasse com Saussure (2000), e a nossa entrevista começava num lugar no cérebro dele, onde os seus conceitos se achavam associados às representações dos signos linguísticos, suscitando uma imagem acústica que era transmitida às suas cordas vocais para logo as ondas sonoras chegarem, em um processo físico, aos meus ouvidos nervosos de postulante a uma vaga para, em seguida, reiniciar o circuito numa ordem inversa: do meu ouvido ao meu cérebro e do meu cérebro à imagem acústica que seria associada ao conceito correspondente. O mesmo autor ressalta que se estabelece uma espécie de meio-termo entre os falantes, onde todos reproduziriam os mesmos signos unidos aos mesmos conceitos aproximados. Ou seja, o meu conceito deveria ser o mesmo ou muito parecido ao dele. Neste esquema não existiria a necessidade de uma discussão, eu deveria compreender exatamente o que ele estava dizendo.

Sabemos que as imagens acústicas (significantes) são arbitrárias e podem diferir de uma língua para outra, mas os conceitos são únicos? É possível um significado comum?

Até meu entrevistador sabia da dificuldade de isso acontecer. A própria frase assume a possibilidade de diferentes significados para um mesmo significante, mas a pior parte dela é a função que cumpre acima da mesa: livrar o falante da responsabilidade do que diz, fazendo parecer que seu discurso se encontra livre de intenções. Nele o único significado válido é o do falante ativo (ele) e considera-se um bom ouvinte aquele passivo, que não colabora na significação dos conceitos. Nesse caso o circuito é

perfeito e se existem desentendimentos é por culpa do ouvinte (neste caso, eu) que insiste em assumir um papel ativo, dando a própria interpretação aos signos emitidos por ele.

Quem colocou uma frase como esta numa mesa para que eu lesse era uma pessoa incapaz de esvaziar a escuta para dar um lugar ao que eu pudera dizer e reavaliar seus conceitos já formados. Quando minhas "ondas sonoras" chegavam aos seus ouvidos eram associadas a um conceito diferente do meu, certamente, mas o único possível para ele. Aquele que esperava de mim um ouvinte passivo se comportava ativamente quando colocado nesta posição.

Hoje, eu gostaria de voltar à sala de entrevista e sentar-me frente ao meu entrevistador levando o meu próprio peso. Nele poderia ser lido: "A palavra é o fenômeno ideológico por excelência" (BAKHTIN, 1997, p. 36). Obviamente sairia sem emprego novamente, mas situaria melhor o meu entrevistador, no lugar e no meio social, já que é apenas sobre este terreno que acontece uma troca linguística e pode acontecer um verdadeiro ato de fala.

Tentaria colocar a alma que estava faltando ao esquema de comunicação, dado que é impossível separar a língua de seu conteúdo ideológico. A língua não é neutra, ela está povoada de intenções do falante e de respostas esperadas, participando assim o destinatário e suas intenções ativamente do enunciado. Devemos assumir que o mundo está envolvido em relações dialógicas e que nada do que dizemos (ou ouvimos) é inocente.

Se, como pretende Saussure (2000), conseguíssemos separar a ideologia da forma linguística, só encontraríamos sinais e não mais signos de linguagem. Esse sinal, de conteúdo imutável, pode ser identificado facilmente, mas o signo está sempre impregnado de conteúdo ideológico. Para decodificá-lo é essencial entendê-lo no contexto específico do diálogo e compreender sua significação para cada enunciação particular.

Na minha entrevista, o entrevistador deveria ter levado em consideração seu ponto de vista, meu ponto de vista e o entorno também. Seguramente minhas respostas foram influenciadas pelo seu cargo dentro da empresa, sua postura do outro lado da mesa, a visão do peso na minha frente e a imagem que formei dele como pessoa dona desse objeto.

Um simples objeto numa mesa pode mudar o significado de um enunciado, mesmo que a frase escrita nele diga exatamente o contrário. O sentido da frase é determinado por todo seu contexto, sendo, no meu caso particular, Buenos Aires, um estudante de agronomia, um entrevistador, uma sala e uma entrevista. A mesma frase, em outro lugar ou em outro momento, produziria em mim outro efeito e, no entanto, as palavras que a compõem não deixariam de ser as mesmas que bocejam nos dicionários, ordenadas alfabeticamente e presas a uma lista limitada de significados. Reagimos às coisas de acordo com o significado que elas têm para nós e esse significado é construído na interação com os outros. Os significados das coisas são construídos e reconstruídos constantemente em nossas vidas e as nossas respostas variam de acordo com essa significação.

Culler (1979, p. 61) afirma que "[...] não vivemos simplesmente entre objetos e ações, mas entre objetos e ações dotados de significado". É assim que a importância social das palavras e das ações não pode ser desconsiderada. Os significados são claramente um produto social e por isso a explicação deve ser levada a cabo em termos sociais, sabendo que o sentido é construído de uma forma dialógica, na interação das pessoas no meio social.

Se, como pensava Saussure (2000), existe um significado único, podemos dizer que existe uma verdade transcendental, capaz de ser expressa somente porque ela preexiste como significado, antes de tomar forma no significante.

Contrariamente a Saussure, Derrida (1999) sugere apartar-se dessa verdade única, para encontrar o que está fora do centro, nas bordas, propondo a busca de outros significados excluídos e reprimidos. Podemos ver nesta ideia um forte componente político, assim como uma preocupação voltada ao "outro" que é excluído e arrastado para ficar nas margens.

Para Derrida (1999), os enunciados são plurais em significados e o sentido será dado pelo sistema de diferenças que formam o enunciado, que a sua vez, remetem a outros enunciados. Existe significação porque existe diferença. Dessa forma, não é possível separar significado de significante, pois o signo é indivisível, já que se refere a outros signos ausentes e é produto de uma pegada produzida por todos os demais elementos do sistema. Existe significação na medida em que existe a constatação de diferenciais.

A sociedade dá enfoque a certos referentes, sejam eles políticos, religiosos ou culturais, deixando de fora outros centros ou outras formas de representar a realidade. Atrás da mesa e com o poder de decidir meu emprego ou não, meu entrevistador é o centro e a única verdade possível dentro da sala.

O pensamento ocidental se baseia na ideia de um centro, uma origem, uma essência, um ponto imóvel que garante por si mesmo todo significado. A sociedade instalou-se comodamente sobre certas verdades e métodos de conhecimento que lhe garantem certas certezas.

Na escola, são priorizadas certas "verdades". Muitas vezes, como professores, ajudamos a referenciar estes centros como verdades absolutas quando em realidade deveríamos ajudar os nossos alunos a questionarem a existência desses conceitos estabelecidos que muitos consideram normais e únicos.

Deveríamos situar-nos nas margens, não aceitando nem negando, mas deixando aparecer outras possibilidades. É preciso

saber quem é o enunciador das verdades e quais outras foram silenciadas para elas estabelecerem-se como tais. É necessário conceber a língua desde esta perspectiva, desmontando o lugar de poder do professor na interação com nossos alunos e sabendo que essa interação não é pacífica, mas uma luta na construção da realidade para dar sentido às coisas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

CHIMAMANDA Adichie: o perigo da história única. [*S. l.*: *s. n.*], 2012. 1 vídeo (18 min. 49 s.). Disponível em: http:www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc. Acesso em: 29 jul. 2013.

CULLER, Jonatham. **As ideias de Saussure**. Trad. de Carlos Alberto da Fonseca. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Trad. de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

MAHER, Terezinha M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 66-94.

MENDES, Edleise; CASTRO, Maria L. S. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: **Saberes em português***:* ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008, p. 57-77.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

Os desafios e perspectivas para a disciplina Estágio Supervisionado em língua inglesa

Mônica Veloso Borges

Introdução

A narrativa aqui apresentada está baseada na busca pela socialização dos meus trabalhos realizados como professora da disciplina Estágio Supervisionado em língua inglesa na Universidade do Estado da Bahia (doravante UNEB). O lugar de onde falo, enquanto professora, é o curso de Língua Inglesa do Departamento de Educação, situado na cidade de Conceição do Coité, interior da Bahia. Dialogando com alguns teóricos que estudam sobre formação profissional, buscarei levantar meus questionamentos e abrir a possibilidade de novas discussões em relação à formação dos futuros profissionais de língua da região.

O instrumento que utilizamos como referência em termos de organização da dinâmica do estágio em nosso Departamento

é o Regulamento[1] desenvolvido pelo corpo de professores vinculados à disciplina Estágio. No Departamento em que atuo, este Regulamento teve como base a promoção da associação entre teoria e prática na formação profissional dos futuros professores. Essa associação está embasada na reflexão que o aluno estagiário deve fazer durante todo seu processo de estágio. Um dos artigos da Resolução do CONSEPE[2] que aborda a questão da vivência na prática e do planejamento reflexivo faz a seguinte afirmativa:

> Art. 2º - O estágio curricular visa a oferecer ao estudante a oportunidade de:
> I - Vivenciar situações reais de seu campo de trabalho, de modo a ampliar o conhecimento e a formação teórico-prática construídos durante o curso;
> II - Analisar criticamente as condições observadas nos espaços profissionais com base nos conhecimentos adquiridos e propor soluções para os problemas levantados, por meio de projetos de intervenção social (UNEB, 2007, p. 3).

Uma descrição básica dos estágios na UNEB pode ser caracterizada da seguinte forma: No estágio I, o aluno observa os regentes de escolas públicas da região e escreve um relatório analisando e refletindo sobre o trabalho e planejamento dos regentes.

[1] Apesar de o Regulamento Setorial de Língua inglesa ter sido baseado no documento do Regulamento Geral do estágio curricular da UNEB, Resolução nº 795/2007 – CONSEPE, o mesmo apresenta questões específicas, pois sabemos que as lacunas existentes nos documentos oficiais só são preenchidas por nós, professores orientadores de Estágio, que vivenciamos o estágio e as suas demandas na prática.

[2] A Resolução do CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão) foi baseada na Resolução CNE-CP 02/2002 (BRASIL, 2002), que além de alterar a carga horária para 400 horas de prática no estágio curricular, também estruturou como deveria ser desenvolvido o processo do estágio supervisionado.

No estágio II, o aluno realiza uma oficina que deve estar relacionada com os problemas encontrados no estágio I, e em seguida deverá montar um projeto buscando meios de diminuir esses problemas que foram detectados. Nos estágios III e IV, os alunos vão para a sala de aula do ensino fundamental e médio respectivamente, efetuando planejamentos sob a orientação do professor regente[3] e do professor orientador de estágio. Nessa última fase, cabe ao aluno construir seu próprio percurso docente com base nas teorias estudadas, refletindo e propondo soluções para a prática em sala de aula.

Após cada período de estágio, os alunos devem relatar, de forma oral e escrita, o funcionamento da sua prática nesse período. O momento do *feedback* oral proporciona o envolvimento de todos na discussão e reflexão sobre o ambiente escolar vivenciado por cada aluno. Considero, pessoalmente, esse momento como um dos mais proveitosos do processo. É justamente nessa fase que temos a possibilidade de empreender uma reflexão crítica sobre o fazer da sala de aula e, ao mesmo tempo, direcionar o olhar para esse ambiente como um universo diverso e enriquecedor para pesquisa e, consequentemente, aperfeiçoamento da prática profissional.

Sei que a disciplina Estágio Supervisionado é um dos pontos mais sensíveis no processo de formação de um futuro licenciado, seja em qualquer área do conhecimento. Os desafios que se impõem, cotidianamente, diante de um professor de estágio e seus alunos refletem a dinâmica e a complexidade que envolve uma sala de aula e tudo que diz respeito à sua função em termos de responsabilidade social. Nos meus anos de experiência profissional, muitas foram as questões que exigiram de mim

[3] Professora da escola pública, pois é para esta instituição que enviamos a maioria dos nossos alunos.

reflexão e intervenções. Para este relato que agora compartilho, escolhi abordar dois aspectos que têm se mostrado pertinentes em termos de experiência cotidiana da disciplina, refiro-me ao encontro da teoria com a prática na formação geral do aluno e à questão da proficiência na língua alvo por parte de um futuro licenciado em língua.

O cotidiano da disciplina Estágio e a relação teoria e prática

A vivência cotidiana de uma disciplina como Estágio Supervisionado demanda, de nós professores orientadores, ligarmos as duas pontas que compõem o todo do processo de ensino-aprendizagem. No campo da educação, sabemos que a teoria sem a prática se mostra algo socialmente inócuo. Por outro lado, uma prática sem base teórica apropriada e consistente não se sustenta diante dos desafios intelectuais demandados cotidianamente em nossas salas de aulas.

Na disciplina Estágio Supervisionado, a fase do debate teórico em sala de aula pode ser identificada não só como o grande momento da reflexão crítica, mas também do empoderamento intelectual dos futuros profissionais de Letras Língua Inglesa. Desta forma, tal ambiente é o lugar em que podemos usar não só da prosa como também da poesia. É o espaço em que a sociedade contemporânea é posta à prova em seus preconceitos e intolerâncias. A pedagogia se torna crítica e, principalmente, reflexiva ou, em outras palavras: "A sala de aula constitui-se como o centro da reflexão e é pela análise conjunta dos fenômenos educativos neste contexto que se opera a formação" (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 96). Ainda no sentido de refletir sobre a centralidade do papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo, esses autores consideram que

> [...] o supervisor é o facilitador da reflexão, conscientializando o formando de sua actuação, ajudando a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afectam a sua prática profissional (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 97).

Isto posto, o que se faz necessário, neste momento, é a nossa[4] capacidade de adaptação diante dos problemas encontrados. Isso deve ocorrer no mesmo sentido para o aluno estagiário. É importante que este futuro profissional também tenha essa preocupação e abra discussões sobre temas ao longo de sua vida profissional a partir dos aprendizados em sala de aula na universidade.

Em sintonia com o desenvolvimento do professor reflexivo urge, portanto, a necessidade de repensarmos o período do estágio como uma fase de conscientização dos alunos estagiários sobre o papel que eles irão exercer na sociedade. Tal ação é requerida nos planejamentos e regulamentos internos da UNEB, ao dividirem o período do estágio em três momentos, sendo eles: observação, intervenção e regência[5], e ao configurarem o período como de reflexão da prática[6]. Mesmo assim, acredito ser essencial abrir espaços para debates e discussões de "possíveis soluções" em conjunto (orientador de estágio e futuro professor), visto que a disciplina Estágio fornece fontes diretas do que acontece na "realidade" dentro das escolas parceiras. Acredito, neste sentido,

[4] Refiro-me aqui aos professores orientadores da disciplina Estágio Supervisionado.

[5] Essa divisão exige do aluno/futuro professor reflexões e análises sobre "problemas na prática", "possíveis soluções" e planejamentos embasados no que se pesquisou na realidade escolar.

[6] Segundo Regulamento Geral de Estágio da UNEB-CONSEPE.

na construção diária do debate em conjunto e do incentivo à pesquisa e reflexão mesmo após a graduação.

É necessário repensar o lugar da escola, pois a mesma deveria colocar-se como meio para proporcionar ao alunado menos favorecido economicamente da escola pública (pois é para lá que vai a maioria dos alunos recém-formados) uma nova visão de vida em sociedade. Em outras palavras, trata-se de um ensino que fomente o conhecimento a ser utilizado em prol do aluno para o seu desenvolvimento como cidadão consciente no meio em que vive, reconhecendo as diferentes sociedades existentes e as possíveis buscas por melhoria no mundo contemporâneo (GIROUX, 1997; RAJAGOPALAN, 2004).

Neste sentido, Derrida (1999) propõe uma ruptura quando tentamos descentralizar aquilo que acreditamos como verdade. Para o filósofo a estrutura nada mais é do que uma representação de algo já pronto. No caso das escolas, para Giroux (1997, p. 124), elas são: "[...] corporificações históricas e estruturais de formas e cultura que são ideológicas [...]". Portanto, utilizando da quebra de estrutura proposta por Derrida, propomos uma reflexão: se a escola é uma estrutura, com um currículo determinado, como fazemos para romper com essa construção já preestabelecida? A resposta possível estaria em romper com o ciclo que se repete, construindo novos conceitos de vida e de sociedade, considerando a dimensão global e a local, na perspectiva do aluno. Isso poderia resultar no possível empoderamento do aluno, tão citado por Giroux (1997), Rajagopalan (2004), Pennycook (1998) e outros autores[7], que se utilizam do pensamento de Paulo Freire para se referir a uma pedagogia crítica.

Consequentemente, a necessidade de o futuro professor repensar seu conceito de língua se faz presente. No planejamento

[7] Por exemplo: Antoniuk (2015), Cortella (2011), Leitão (2015) e Siqueira (2008).

de uma disciplina como o Estágio Supervisionado a constituição dos conteúdos deve provocar uma abordagem intercultural[8] que contemple as influências globais presentes de maneira bastante contundente na construção dos discursos de poder da sociedade contemporânea. A realização do estágio requer que os alunos estagiários se preparem para lidar com os desafios que se impõem cotidianamente na sala de aula. Instrumentos como a internet, que tem se tornado uma ferramenta de contato com os outros povos e culturas diversas, podem ser utilizados para que percebamos a sociedade contemporânea constituída por um mundo conectado e sem fronteiras. A "quebra de fronteiras", proporcionada pelo universo da internet, nos faz passível de influências externas nas construções das identidades, respeitando o mundo diverso e construindo uma sociedade mais aberta ao novo e, principalmente, proporcionando ao nosso aluno a possibilidade de fazer parte desse novo mundo (RAJAGOPALAN, 2004; PENNYCOOK, 1998; MOITA LOPES, 2008; MENDES, 2007, 2008).

Por outro lado, como já nos referimos, a outra ponta desse processo que compreende a reflexão sobre o conhecimento e a socialização do mesmo se conclui por intermédio da prática em sala de aula.

A porta de entrada, no campo da prática, no âmbito do estágio supervisionado corresponde à parceria escola-universidade, que tende, inclusive, a apresentar benefícios para todos os envolvidos. No caso do professor regente – representante da escola no âmbito da citada parceria –, se sua ação se der em parceria com o estágio, quase sempre se abre a possibilidade de inovações também na sua prática. A relação entre o professor regente e o

[8] O construto intercultural pode ser compreendido como um processo comunicativo entre subjetividades dos mais variados matizes a exemplo das interações étnicas, culturais, das relações de gênero, e toda sorte de trocas intersubjetivas. No caso específico do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o intercultural se revela, a partir, e através das interlocuções na língua ensinada aprendida.

estagiário é um processo de aproximação lenta e gradual e se constitui em um exercício de confiança mútua. Certamente que é uma via de mão dupla em que ambos incorporam benefícios no exercício prático da profissão. Sobre isso, Lima faz uma interessante reflexão com a qual concordamos:

> O papel formador do professor da escola de ensino fundamental e médio junto aos estagiários é de essencial importância. Estes profissionais, em seu trabalho solitário, muitas vezes se apoiam nos estagiários e assim, estabelecem com eles uma relação de troca, que favorece ao diálogo sobre o ensinar e o aprender a prática profissional, ao mesmo tempo em que assumem seu papel formador de novos professores (LIMA, 2012, p. 74).

Ao instruir o aluno estagiário e ao observar o seu desempenho, o professor regente tende a construir inovações para o seu fazer docente. Esse movimento desencadeia reflexões sobre o seu trabalho e cria possibilidades de metodologias inovadoras para os desafios diários constitutivos da prática docente. Além disso, em relação ao aluno estagiário, representa um primeiro contato com uma realidade que não obstante venha a se tornar em breve seu cotidiano profissional, ainda se encontra, aos seus olhos, como algo bastante abstrato. No caso de nós, professores orientadores, que de certa forma cumprimos a função de intermediários na relação, temos um manancial de atualizações nessa parceria que possibilita permanente reflexão sobre nossa própria prática profissional (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, p. 159).

Portanto, o momento do relato por parte dos estagiários configura-se, para mim, o encontro mais próximo da realidade cotidiana acontecida na sala de aula. Ouvir os relatos desses alunos sobre o trabalho do professor regente me permite entender o universo de dificuldades e ao mesmo tempo de exemplos de

criatividade diante de situações extremamente adversas. Observo que há trabalhos excelentes na escola pública, conduzidos por profissionais sérios e dedicados. Por outro lado, me encontro, também, com realidade diversa. Ainda que seja ela uma exceção, alguns relatos descrevem professores regentes "negligentes" em relação ao planejamento e distanciados do cotidiano do estágio.

O fato de termos identificado, através dos relatos, a presença de professores regentes tidos como "negligentes" – ainda que eles tenham sido minoria –, nos leva à percepção de que profissionais com esse perfil, na dinâmica cotidiana do estágio supervisionado, certamente impactam negativamente o seu pleno funcionamento. Um breve relato de como é distribuída a carga horária da disciplina estágio supervisionado no âmbito da Licenciatura em Língua Inglesa da Uneb/Campus XIV nos permite concluir pela necessidade estratégica de poder contar com um professor regente compromissado e colaborativo.

A carga horária destinada a cada estágio é de cem horas e no interior dessas cem horas, de acordo com o Regulamento de Língua Inglesa da UNEB/Campus XIV, esta é dividida em três fases. A primeira, totalizando 20 horas, é voltada para a prática do estágio regência. A segunda fase, com um total de 30 horas, se ocupa especificamente de orientação com elaboração do planejamento no que se refere, principalmente, às escolhas de estratégias metodológicas e abordagens dos conteúdos. As 50 horas restantes contemplam 30 delas com discussão teórica em sala de aula[9] e as outras 20 horas são utilizadas com ações, tais como elaboração de relatório e *feedback* oral.

De maneira geral essas cem horas precisam ser instrumentalizadas com base em profundo planejamento, pois muitas vezes

[9] Consta no regulamento setorial de estágio de língua inglesa, do Departamento de Educação de Conceição do Coité, que devemos desenvolver 120 horas de aulas teóricas as quais ficariam distribuídas em 30 horas por período de quatro semestres.

se mostram, na prática, insuficientes para um trabalho de plena qualidade, pois temos que atender cada aluno individualmente e dedicar tempo à construção do seu planejamento. Nesse caso, mostra-se necessário estabelecermos um diálogo positivo entre a escola e a universidade e, para tanto, identificamos no professor regente o elo facilitador dessa relação. Entretanto, se esse elo apresenta uma prática "negligente" ele tende a transformar-se em um obstáculo no processo, causando um redirecionamento de tempo e de ações com impacto direto na rotina do estágio. Logicamente, esse tipo de profissional tende a tornar nocivo o andamento do estágio, pois não só interfere na organização do tempo do aluno estagiário como na própria relação entre escola e universidade.

Outro aspecto bastante pertinente na esfera prática do estágio supervisionado é o que se refere ao conteúdo programático disponibilizado aos alunos estagiários pelo regente. Observo, através do *feedback* dos estagiários, a presença, quase unânime, do foco gramatical como principal elemento dos conteúdos elaborados. Diante dessa realidade, me vejo impotente, pois não me é permitido apresentar alternativas ao que já está devidamente estabelecido pelo professor regente[10]. A saída é sempre a de criar contornos, apresentando alguns ajustes, sem, entretanto, interferir no planejamento do professor.

A presença do foco gramatical como base dos conteúdos estabelecidos pelo professor regente nos parece uma realidade que deve sofrer permanente reflexão. Por ser um caminho supostamente "mais fácil" de se construir didaticamente uma aula, apresenta-se, permanentemente, sedutor ao aluno estagiário como

[10] Aqui gostaria de ressaltar que a todos os meus alunos estagiários é dada a orientação de respeito e segmento do trabalho exercido pelo regente, pois não podemos, nem temos o direito de desrespeitar o seu trabalho. Talvez, sob outra perspectiva, podemos vir a fornecer cursos de capacitação, mas fazer modificações no seu planejamento pode causar um problema maior e fazer com que a universidade não consiga mais adentrar naquela instituição.

um roteiro a ser seguido. Portanto, o momento de reflexão que devemos ter com nossos alunos deve ser conduzido de maneira dialética, fugindo de uma visão meramente maniqueísta que evite, ao mesmo tempo, a simples demonização do ensino gramatical e a defesa intransigente da leitura – como sugerem os PCN –, ou qualquer outra habilidade linguística escolhida. O norte desse debate deverá ser, sempre, o sentido que a aprendizagem de uma língua deve fazer para o seu aprendiz. Vejamos o que Paiva (2009, p. 32) tem a nos dizer sobre isso:

> [...] a metodologia adequada não impõe aos alunos essa ou aquela habilidade e não decide a *priori* o que é mais importante para seu futuro. Sou contra o foco exclusivo na leitura ou no ensino meramente gramatical, ou na tradução. Primeiro porque não defendo que o professor tem direito de fazer essas escolhas passando por cima dos desejos dos alunos, segundo porque parto da premissa de que a língua deve ser ensinada em toda sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos formais (gramática). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais.

Em suma, pensar o cotidiano da disciplina Estágio Supervisionado é, permanentemente, refletir sobre como conciliar de maneira positiva o tempo da teoria e da prática. Antes de viver sua primeira experiência naquilo que podemos chamar – no bom sentido – do "campo de batalha" que caracteriza a sala de aula, cabe ao aluno estagiário ter acumulado o máximo possível de base teórica que o municie para enfrentar os desafios que se impõem diante dele com todas as possibilidades de vitória e de uma salutar entrada nesse desafiador, mas ao mesmo tempo prazeroso universo da educação.

A proficiência na língua alvo como desafio no âmbito do estágio supervisionado

Outra questão crítica detectada nos alunos estagiários ou futuros professores é a falta de proficiência na língua alvo, a questão é: como irei ensinar aquilo que não sei? Isso gera, muitas vezes, uma formação deficiente em que o aluno estagiário se prende a ensinar formas gramaticais devido a sua dificuldade na língua estrangeira.

Como professora de estágio, entendo que tenho sobre esse assunto a responsabilidade cotidiana de esclarecer aos meus alunos a necessidade permanente de manter-se atualizado, dando continuidade aos estudos da língua em foco, mesmo ao término da graduação, para a melhoria da sua proficiência na língua. Subtende-se que esse tipo de atitude requer também mudanças de postura do próprio aluno em relação a seu contínuo estudo.

A formação está em constante movimento e se inicia na graduação e deve perdurar por toda a vida profissional, aqui estou me referindo à formação não só como profissional de línguas e sobre o que é aprender e ensinar uma língua estrangeira, mas também sobre o próprio conhecimento linguístico da língua que o professor irá ensinar.

O período do estágio é não só um ensaio para a vida profissional como também o primeiro grande encontro entre teoria e prática. Almeida Filho (2006, p. 4) sugere duas competências básicas para o professor de língua estrangeira: a de poder e saber usar a língua estrangeira e a competência profissional que seria a que causa a reflexão do seu próprio trabalho profissional. Vejamos como ele define melhor essa questão:

> A competência profissional [...] é a capacidade maior de mobilização, avaliação dos recursos e

> intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimento/concepções, capacidade de ação e atitudes que tem a ver com o professor (a) de língua (s) reflexivo.

Portanto, a reflexão de suas ações profissionais começa a exercitar-se já no período do estágio. As quatro ações que configuram fases da dinâmica do estágio supervisionado, tais como: [1] observação da prática, [2] reflexão e plano de ação na elaboração das oficinas, além da experiência de ensino [3] fundamental e [4] médio, possibilitam ao aluno o levantamento de hipóteses de futuros problemas, seu diagnóstico e possíveis soluções.

Todo esse processo é feito com análise reflexiva dos alunos estagiários através do *feedback* oral de cada período, como também através de relatórios em que os mesmos podem associar teoria e prática e refletir sobre como tentaram diminuir as dificuldades de aprendizagem. Mesmo assim, saber usar a língua estrangeira demanda um maior esforço do próprio aluno e permanente reflexão por parte da universidade sobre o tipo de egresso que a mesma espera ter ao fim do curso. O que presenciamos na vida real são alunos que chegam ao período do estágio ainda com muita limitação no conhecimento e uso linguístico da língua alvo.

O estágio supervisionado se configura como um período de aprendizagem e reflexão, contudo sei que ainda demanda muitas mudanças e adaptações para que ele flua da melhor maneira possível para o futuro profissional de Letras/Língua Inglesa.

As questões aqui levantadas, como a parceria escola--universidade, ainda precisam de mais trabalho e reflexão a respeito, pois ainda carecem de mudanças e planos de ação que as viabilizem e que conscientizem os profissionais envolvidos no processo. A questão da proficiência na língua alvo também merece mais atenção, não só das autoridades envolvidas com

educação, como desse futuro profissional por meio da busca por aperfeiçoamento e melhorias.

Considerações finais

Gostaria de finalizar a minha narrativa ressaltando que o trabalho que faço é para abrir questionamentos e tentar orientar os alunos da licenciatura (futuros profissionais de Letras/Língua Inglesa) para nunca pararem de refletir sobre as questões encontradas ao longo de suas carreiras fora da universidade, pois a graduação é apenas o início de uma etapa no processo de formação profissional. Se no meio do caminho eu conseguir alguns adeptos para a causa já me darei como satisfeita. No fundo, ainda acredito na educação como elemento de aperfeiçoamento e melhoria da nossa realidade, sendo a escola e o professor engrenagens indispensáveis para este fim.

Dito isto, reitero que do professor orientador espera-se cumprir o papel de fomentador de ideias e articulador de ações. Sua função é a de provocar a mediação entre a teoria e a prática a fim de que ambas não só se distanciem ao máximo de uma relação bipolarizada, mas que se apresentem como complementares no sentido de contribuir para a construção do debate reflexivo em sala de aula. Do professor regente, espera-se a colaboração como mediador entre estagiário e escola, e entre a experiência e o aprendiz. Quanto ao aprendiz, no caso o futuro professor, ele deve ser visto como a peça principal a quem todos os esforços devem ser direcionados. Entretanto, dele também se espera a

motivação e a maturidade de compreender a situação de transição e de "entrelugar"[11] que tanto caracteriza a fase do estágio.

Somos levados, finalmente, à conclusão de que a disciplina Estágio Supervisionado é elemento crucial na formação de futuros professores. É através desta (dentre outras disciplinas da área pedagógica e metodológica) que podemos estabelecer o diálogo entre a teoria e a prática e, consequentemente, incentivar o processo crítico-reflexivo, continuamente, na vida profissional do futuro professor de línguas.

[11] De acordo com Miller (2013), o "entrelugar", em que se encontra o futuro professor, vincula-se ao fato de o aluno ainda estar em processo de reconhecimento e aceitação de sua identidade como professor de línguas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. de. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas***:* ensino Crítico de Língua Inglesa, São Paulo, n. 9, p. 9-19, 2006.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, (org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégia de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996, p. 89-122.

ANTONIUK, M. **Revisitando uma prática de formação à luz de referenciais freireanos:** uma experiência em Moçambique-África. 2015, 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº. 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: CNE/CP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.

CORTELLA, M. S. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-14, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum. Acesso em: 20 abr. 2012.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Trad. de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999, p. 229 – 249.

GIROUX, H. A. Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais***:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 123-144.

LEITÃO, E. S. S. **A prática docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire**. 2015, 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LIMA, M. S. L. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Líber Livro, 2012.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de Línguas: uma relação "entre-culturas". *In*: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A.da. (org.). **Linguística Aplicada***:* múltiplos olhares. Brasília, DF: Universidade de Brasília: Finatec; Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 119-139.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: MENDES, E. CASTRO, M. L. S. **Saberes e português**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008, p. 57-77.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e Globalização em uma epistemologia de Fronteira: ideologia Linguística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1 - 32 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006. Acesso em: 23 jan. 2012.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.

PAIVA, V. L. de O. e. O ensino de língua Inglesa e a questão da autonomia. *In*: LIMA, D. C. de (org). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 31-38.

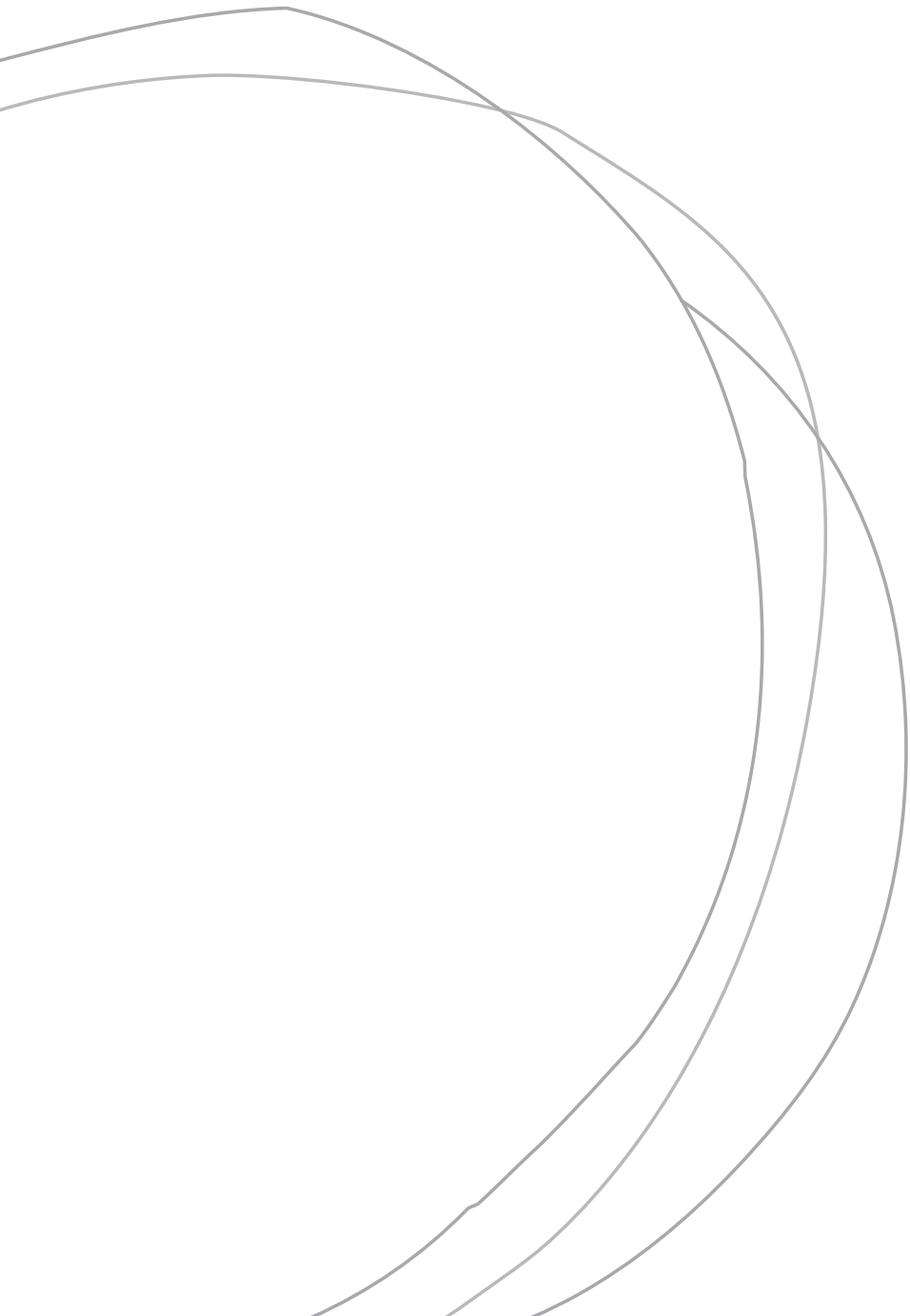
PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdiciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-50.

RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. *In*: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 105-114.

SIQUEIRA, D. **Inglês como língua internacional:** por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 361 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. Resolução 792/07. Aprova Regulamento Geral de Estágio da Uneb.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. *In*: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (org.). **Linguística Aplicada:** múltiplos Olhares. Campinas: Editora Pontes, 2007, p. 155-166.



Eu, uma professora de inglês: medos, descobertas, reflexões

Sigrid Rochele Gusmão Paranhos Magalhães

Iniciei a minha trajetória acadêmica na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, onde fiz o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa e especialização em Literatura Brasileira. No ano de 1994, passei a ensinar as disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI/Caetité. Finalmente, em 2013, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

O meu envolvimento com a língua inglesa começou na minha adolescência. Como quase todas as garotas de minha idade, eu tinha um verdadeiro fascínio pelo inglês. Queria cantar as músicas nesse idioma, conhecer o mundo, alçar voos mais altos, pensando no domínio que essa língua poderia me proporcionar. Hoje, percebo como essa visão ainda está em consonância com o

que Rajagopalan e Silva (2004, p. 12) apregoam: "[...] o inglês não é só uma língua; é uma mercadoria em torno da qual está sendo construído um poderoso fetichismo [...] ninguém pode ser um bom cidadão do mundo sem aprender uma língua estrangeira, preferencialmente o inglês". Realmente, tinha plena convicção de que aprender inglês iria me levar a uma condição bastante privilegiada. Em nenhum momento, considerei que essa língua poderia ter um caráter formador, educativo, sendo capaz de "[...] aumentar [nossa] autopercepção como ser humano e cidadão" (BRASIL, 1998a, p. 19).

Então, motivada por esses impulsos, ainda cursando o antigo segundo grau, matriculei-me numa escola livre de idiomas para aprender a tão sonhada língua. Pouco tempo depois, fui aprovada no curso de Licenciatura em Letras e, logo, comecei a ensinar Inglês em algumas escolas da cidade de Vitória da Conquista/BA. É oportuno ressaltar que o curso de Letras daquela época era bem diferente dos cursos atuais. Dentre essas diferenças, destaca-se o fato de não ter havido nenhum incentivo para a monitoria, a extensão, e, tampouco, para a pesquisa. Uma especialização era ainda algo muito distante para a minha realidade interiorana. O mestrado, então, não dava nem para pensar. Era acessível, geralmente, para quem morava na capital. Nessa condição, ensinei por muitos anos a disciplina Língua Inglesa, em diversas escolas públicas, em Vitória da Conquista/BA, e, posteriormente, na cidade de Caetité/BA.

Reconheço que me sentia um tanto insegura como professora de língua inglesa, uma vez que nunca tinha ido ao exterior (Estados Unidos e/ou Inglaterra) para de fato aprender a falar o inglês como um nativo e adquirir o meu tão almejado *status*. E essa insegurança ficou enraizada em mim por muitos anos. Isso porque o sistema de ensino do qual eu fazia parte era baseado numa abordagem comunicativa, na qual a sala de aula era uma verdadeira ilha da fantasia (SIQUEIRA, 2005), em prol de uma

pedagogia de assimilação, onde todos deveriam se portar como se fossem verdadeiros nativos da língua-alvo. Certamente, posturas como essas já deveriam estar superadas, mas elas ainda resistem em praticamente todos os espaços em que se ensina uma Língua Estrangeira (LE).

Rajagopalan (2009, p. 68) traduziu muito bem esse meu sentimento de insegurança da seguinte forma: "[...] como resultado direto de determinadas práticas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade". Seguramente, é fácil deduzir que o mito do nativo, como proficiente da sua língua materna, muitas vezes está internalizado em nosso imaginário. Queremos falar o inglês como um nativo e, pior, queremos ensinar o inglês falado nos países ditos hegemônicos. Felizmente, essa percepção aos poucos está se dissipando. Muitos professores já percebem que não é necessariamente a figura do nativo falante que irá propiciar com mais eficácia o conhecimento de uma língua, uma vez que "[...] a verdadeira proficiência só poderá ocorrer quando se apropria, de fato, da língua, tornando-a real" (WIDDOWSON, 1994, p. 384, tradução nossa).

Em outras palavras, para Widdowson (1994), um indivíduo poderá se tornar competente numa LE no momento em que ele for capaz de apropriar-se, com autonomia, dessa língua e não subjugar-se às regras estabelecidas por outros. No meu caso, especificamente, só depois de muitas leituras pude ter consciência dessa visão distorcida e ter condição de me opor a esses preconceitos, livrando-me do trauma de não falar como um *native speaker*. Nesse sentido, Graddol (2006) reforça que qualquer falante do inglês, ao utilizar esse idioma, pode valer-se das suas marcas de nacionalidade e identidade. A ausência de um sotaque nativo não pode ser mais caracterizada como falta de competência.

Logo, percebo que o inglês não pode ser mais ensinado como antigamente, solenemente ancorado em premissas consideradas ultrapassadas, conforme postulam Rajagopalan e Silva (2004). Por isso, são evidenciados tempos de inquietação. A dúvida é a marca dessa fase de indefinição. Normas e certezas são, a todo momento, questionadas, desconstruídas. Os professores indagam: não se ensina mais a pronúncia americana ou britânica? Qual o inglês que deve ser ensinado, então? Esse inglês como língua franca não irá causar uma crise tal qual a torre de Babel?

Nesse ponto, recorro ao pensamento de Derrida (1995), que tão bem se aplica às inquietações, aos questionamentos e às dúvidas quanto aos deslocamentos de conceitos que eram considerados canônicos, como, por exemplo, o lugar do inglês como um centro irradiador das normas, sejam linguísticas e/ou culturais. Para esse filósofo, não existem verdades absolutas. Ele desestabiliza a posição do centro, proporcionando às margens um lugar de igual importância.

É possível verificar que em toda a história da humanidade, houve a necessidade do homem em buscar um centro, "[...] em relacionar a um ponto de presença, a uma origem fixa, para orientar e equilibrar a estrutura" (DERRIDA, 1995, p. 230). Essa atitude pode ser explicada pela forma metafísica de muitos entenderem o mundo. Daí a resistência ao deslocamento dos lugares de saber. Contudo, Crystal (2005), retornando à discussão em torno da língua inglesa, esclarece que o inglês está se transformando com muita rapidez exatamente devido à mudança do seu centro de gravidade. Desse modo, possivelmente, é permitida a recomposição do centro do saber, que não seja mais os países anglófonos, mas vários centros de saberes que podem estar também localizados nas periferias, nas margens.

Uma outra questão que devo admitir é que antigamente, nas minhas aulas, sequer pensei que o ensino de inglês pudesse ter uma função social mais crítica. Pelo contrário, como muitos de

meus colegas e antigos professores, eu supervalorizava a língua e a cultura americana e a britânica, vendo-as como exemplos a serem seguidos e, consequentemente, não dando a devida importância ou até mesmo desvalorizando a nossa própria língua/cultura.

Sob essa ótica, basicamente, eu priorizava um ensino de língua que abordava apenas aspectos linguísticos, tais como aprender vocabulário e gramática. Principalmente, gramática! E, nas aulas de Literatura Inglesa ou Norte-americana, confesso que, não raramente, me achava fazendo uma exaltação dessas culturas em desprezo a nossa. Jamais imaginaria que os aspectos culturais poderiam ser abordados e discutidos em sala de aula de língua inglesa, como defende Mendes (2007, p. 138):

> Promover o diálogo de cultura significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças.

Além disso, sempre me incomodou a crença de que não se aprende uma LE na escola, mas, somente, em cursos particulares. O que me levava a acreditar que alguns fatores contribuíam para isso, tais como, classes superlotadas, um número reduzido de aulas semanais, professores desmotivados, alunos desinteressados, poucos recursos didáticos, dentre outros. Óbvio que esses fatores são prejudiciais para o bom andamento de uma aula. Mas verifico que não são apenas essas questões que dificultam um aprendizado efetivo da LE. Por isso, posso assegurar que

as inquietações e dúvidas que sempre me desafiaram sobre o verdadeiro caminho a ser tomado para que se concretize um ensino de inglês significativo, real, interativo, dinâmico ainda continuarão a me perseguir. Não obstante, a experiência adquirida em sala de aula me aponta para algumas direções. Assim, é salutar assinalar que semelhante desafio me faz comprovar que uma coisa é conhecer o caminho, outra é realmente percorrê-lo. Entretanto, alguns fios me conduzem para uma direção que, sob meu ponto de vista, não se pode mais escapar.

Como é patente, não existe e nunca existirá uma verdade universal, não existem fórmulas prontas e infalíveis para serem aplicadas em sala de aula. Todavia, após todas essas inquietações, percepções, interpretações e reflexões, eu, como professora/pesquisadora, acredito que os docentes devam assumir alguns compromissos no cumprimento da sua missão, na expectativa de que ele seja "reflexivo, crítico e comprometido com a educação" (LEFFA, 2008, p. 354). Ainda de acordo com Leffa (2008, p. 353), o professor de LE, quando ensina uma língua a um aluno, "toca o ser humano na sua essência", pois o ato de ensinar pode provocar mudanças e proporcionar um aperfeiçoamento intelectual, além de estabelecer uma relação com a própria fala.

Um outro dado relevante é apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998b) ao afirmarem que se faz indispensável o envolvimento do professor no processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Para os PCN, "essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo na prática de ensinar língua estrangeira" (BRASIL, 1998b, p. 109).

Esse princípio é igualmente compartilhado por Freire (2013), o qual argumenta que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a

prática. "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2013, p. 40). Por sua vez, Moita Lopes (2006) enfatiza que é essencial que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros estudiosos que estão fora da sala de aula e que possa ser capaz de produzir teorias baseadas em sua própria vivência escolar. Ele ainda elucida que:

> [...] a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos, aqueles mais diretamente interessados no que ocorre em sala de aula, passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula. Este conhecimento, por envolver o professor na produção de conhecimento sobre sua prática social, tem inclusive, um caráter emancipatório que o libera de rezar pelas cartilhas de outros e que o faz produzir conhecimento que lhe interessa mais propriamente [...]. Isso não quer dizer que o professor deve ignorar conhecimentos outros produzidos por pesquisadores que estão fora de sua sala de aula, mas que estes conhecimentos devam passar pelo seu crivo como pesquisador em sala de aula (MOITA LOPES, 2006, p. 184).

Em suma, atualmente, o ensino de língua inglesa impõe uma grande guinada, pois vivemos em um mundo globalizado. Consequentemente, o professor deve ter uma postura mais politizada e compromissada, permitindo que seus alunos também possam ter uma atitude questionadora em prol de mudanças sociais, visando à libertação, ao empoderamento, à criticidade, ao diálogo, à autonomia, ao princípio da diferença, enfim, que eles sejam comprometidos com uma prática pedagógica transformadora.

Isto posto, entendo também que é o momento de mudanças, em busca do "aprender, desaprender e reaprender" (TOFFLER, 1998, p. 333). A aprendizagem de uma LE, para muitos dos nossos alunos, é algo estranho, diferente, ou pode até ser mágico. É importante perceber que "saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela" (MELMAN, 1992, p. 18 apud CORACINI, 2003a, p. 156). Para tanto, é esperado que o professor, além de ter "[...] o domínio da língua que ensina, [tenha também] o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula" (LEFFA, 2008, p. 354). Desse modo, faz-se necessário que as aulas de inglês possam ser mais interativas, de forma que se criem os hábitos de utilizar a língua, falá-la e, por fim, apropriar-se dela.

Portanto, creio que o melhor professor não é aquele que detém o saber, o poder, mas aquele que está disposto a perder o poder, para fazer emergir o saber múltiplo aprendido diariamente na lida da sua profissão, um saber compartilhado, aprendido conjuntamente com os seus educandos, significando e (re)significando. Nesse caso, perder é uma forma de ganhar e o saber é constantemente o recomeçar.

Também se faz importante mencionar, nesse momento, que a aprendizagem de uma língua é algo muito mais complexo, pois envolve outros aspectos, dentre eles, posso citar as conflituosas questões do sujeito e da identidade. Mas, como expressamos a nossa identidade através da língua?

Coracini (2003b, p. 203) preconiza que a identidade do sujeito "não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação". De igual modo, Rajagopalan (2009) ratifica que uma das razões pelas quais as identidades estão sofrendo um processo de mutação, sendo renegociadas, realinhadas, é, verdadeiramente, o contato mais intenso entre as pessoas, povos e culturas. Dessa forma, ele enfatiza que é urgente

entender o processo de ensino-aprendizagem de uma LE como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Para esse autor, "[...] as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria [...]. Dito de outra forma, quem aprende uma LE está se redefinindo como uma nova pessoa" (RAJAGOPALAN, 2009, p. 69). Então, eu, como professora de uma outra língua, também me redefino em uma nova identidade! Sob esse prisma, posso afirmar que "[...] a identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 2014, p. 11-12).

Dessa maneira, certifico que o ensino de uma LE está intimamente ligado à reconstrução da identidade do indivíduo. É imprescindível que seja percebida a ideologia que se esconde por trás desse aprendizado, uma vez que a prática docente pode estar vinculada a valores preconceituosos, discriminatórios, reacionários, influenciando diretamente na formação das identidades dos seus alunos. Por isso, é essencial que o professor tenha uma visão política mais crítica nas suas aulas, pois não existe discurso neutro, principalmente quando se trata do ensino de inglês, que, necessariamente, não é neutro, tampouco apolítico, mas uma língua carregada de ideologias, que revela o conflito entre a "[...] imagem de si e o desejo do outro" (CORACINI, 2003a, p. 16).

Assim sendo, nesse instante final de ponderação, me vem à mente um verso dos *Sermões* de Padre Vieira (1945, p. 32), no qual ele faz alusão ao lavrador do Evangelho: "Caía o trigo nos espinhos e nascia; caía o trigo nas pedras e nascia; caía o trigo na terra boa e nascia; ia o trigo caindo e ia nascendo". Por certo, julgo que deva ser esta a minha postura como professora/pesquisadora, ou seja, não ser apenas pregadora, mas semeadora de uma educação mais inclusiva, mais significativa, mais útil, "pois hão de cair as coisas e hão de nascer" (VIEIRA, 1945, p. 32).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua estrangeira. Brasília: MEC, 1998b.

CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. São Paulo: Argos Editora Universitária, 2003a.

CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade. **Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 17, n. 35, p. 201-220, 2003b.

CRYSTAL, D. **A Revolução da Linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. Tradução de Maria Beatriz da Silva. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRADDOL, D. **English Next**: why global English may mean the end of English as a foreign language.. London: The British Council: The English Company, 2006.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. São Paulo: Lamparina Editora, 2014.

LEFFA, V. J. (org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. v. 1.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". *In*: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (org.). **Linguística aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007, p. 119-139.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. 6. reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. 3. reimpr. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

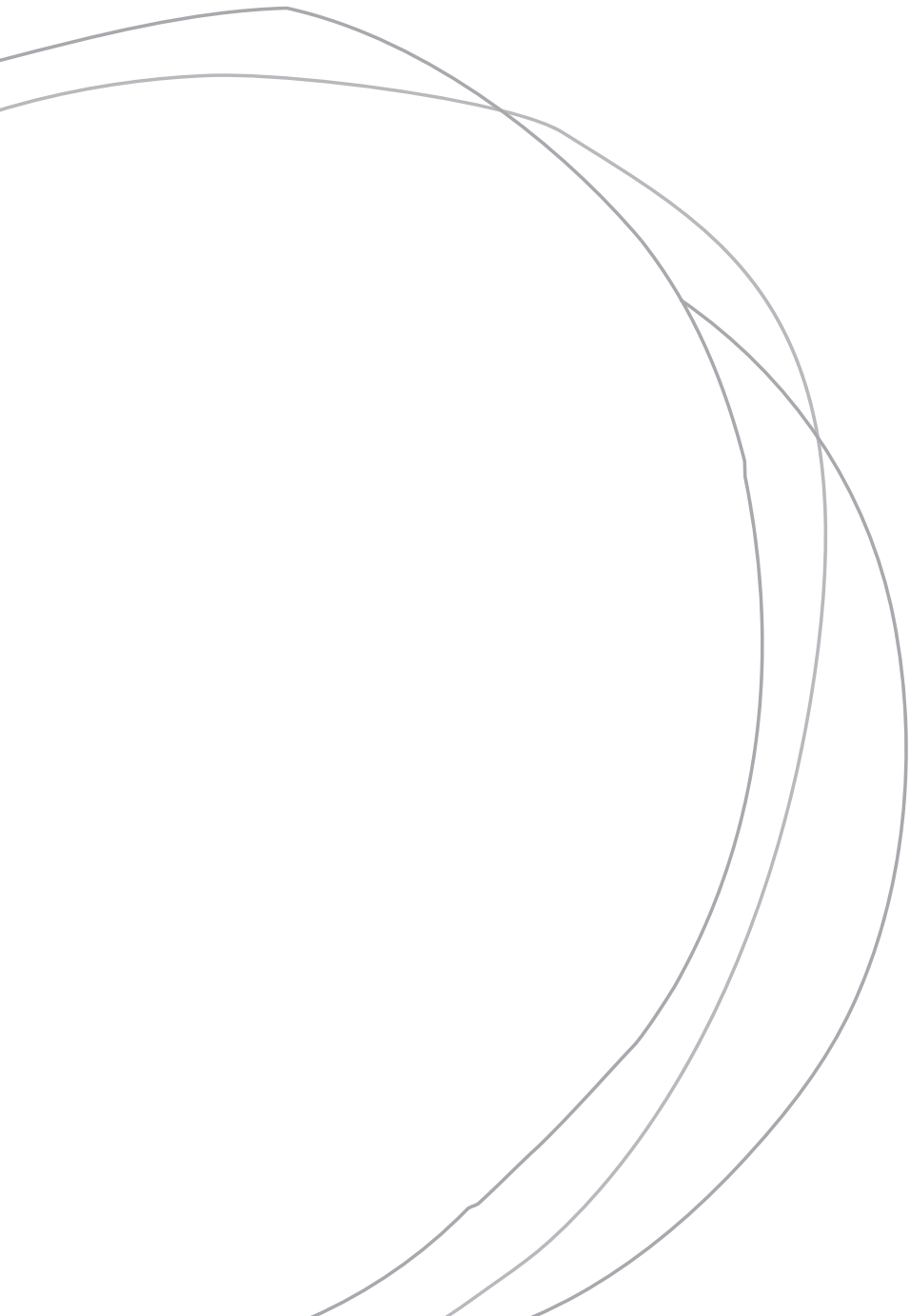
RAJAGOPALAN, K.; SILVA, F. L. da (org.). **A linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, UFBA, v. 1, n. 4, p. 1-21, 2005.

TOFFLER, A. **O choque do Futuro**. Tradução de Eduardo Francisco Alves. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

VIEIRA, A. **Sermões**. Porto: Lello & Irmão Editores, 1945. v. 12.

WIDDOWSON, H. G. The Owers hip of English. **Tesol Quarterty**, v. 28. n. 2, p. 377-389, 1994.



A narrativa como elemento de reflexão no processo de ensino-aprendizagem: vivenciando a sala de aula

Cristiane Santos Pereira

Introdução

> Pobre do educador ou da educadora que se pensa formado. Eu me considero um sujeito permanentemente em formação. Com 72 anos e meio, me sinto às vezes com 20. Com possibilidade de aprender sempre. Tenho netos de 23 e de 4 anos, e ainda posso dialogar com essa meninada porque faço um esforço constante de estar sendo, e não de que já sou. Todo mundo está sendo, ninguém é, e ninguém era. E isso é uma das coisas que nos faz continuar aprendendo, conversando com os jovens, escrevendo. Em cada página que escrevo, consigo reconhecer coisas que eu já conhecia, mas descubro nelas algo que eu ainda não conhecia.
>
> Freire, 1994, p. 9.

Nada melhor do que iniciar a minha narrativa sobre a experiência do exercício da docência com a narrativa daquele que é, dentre os educadores, o que mais se dedicou a defender uma educação de qualidade para todos, independentemente de raça e de classe social, além de discutir em sua vasta obra a importância de um ensino que seja capaz de despertar a consciência crítica de seus educandos: Paulo Freire. Esse autor, por meio da Pedagogia Crítica, defendeu a necessidade de um ensino em sintonia com a realidade dos educandos, colocando-os como atores no processo de ensino-aprendizagem e não como meros espectadores.

Assim sendo, a escolha por colocar como epígrafe um dos trechos do texto de Paulo Freire não foi aleatória, ao contrário, a opção pelo excerto em destaque se deu porque entrevejo nesse grande pensador da educação palavras que, para além de questionarem as bases de nossa formação, constituem um sopro, um ânimo novo para a desconstrução das certezas normalmente presentes no educador. Para Freire, é importante discutir o papel do professor com foco em sua autonomia, a fim de possibilitar reflexões acerca de sua metodologia em sala de aula. Em outras palavras, significa romper com a ideia de que o professor é o dono absoluto da verdade, até porque como pontua Freire (1994), no texto citado na epígrafe, não devemos pensar no educador como um sujeito formado.

As palavras de Freire convidaram-me à reflexão de que a visão do professor pronto, apresentada em suas obras como sendo incoerente, ainda permanece nos discursos que transitam no ambiente escolar. Essa realidade foi observada por mim em minha primeira experiência como professora de língua, no ano de 2010, e constitui o ponto de partida para a minha discussão que girará em torno da necessidade de ser repensado o ensino de Língua Portuguesa, tanto em ambiente privado como em ambiente público. As três cenas que irei narrar no desenvolvimento desse trabalho servirão de norte para a discussão empreendida no texto acerca do ensino.

A subjetividade nascente do eu-professor

Em 2010, ano em que eu iria concluir a minha licenciatura em Letras Vernáculas, fiz o meu primeiro estágio. Ao longo do curso de Letras, me envolvi com pesquisa de iniciação científica e somada às atividades acadêmicas não sobrava tempo para a realização de estágios, uma tarefa considerada importante para o exercício da docência. Diante da constatação da necessidade de ser realizado o referido estágio, uma vez que na licenciatura este é obrigatório, procurei uma vaga. A experiência vivenciada nessa instância foi enriquecedora e, dentre vários momentos que ocorreram ao longo do estágio, destaco um evento emblemático dessa vivência que, de muitos modos, possibilitou a reflexão acerca do professor que se define como sujeito pronto.

A cena que irei descrever ocorreu em uma instituição da rede pública, localizada em Salvador, e acredito ser importante trazê-la para o trabalho por possibilitar uma análise crítica da visão do professor a que me refiro acima e, embora a cena seja referente a uma conversa entre professores e eu esteja na posição de espectadora, possibilita a discussão de alguns pontos que merecem atenção.

Na conversa ocorrida na sala dos professores, uma professora discutia sobre os conteúdos que deveriam ser ministrados nas aulas de Língua Portuguesa, Geografia e História. A conversa iniciava entre os respectivos professores das disciplinas e eu, à parte da discussão, ouvia atentamente. A discussão girava em torno da natureza dos conteúdos das disciplinas mencionadas acima. De acordo com a professora de Português, o ensino dessa disciplina era mais "fácil" devido a, em sua concepção, não haver alteração dos conteúdos gramaticais. Em contrapartida, os conteúdos de História e Geografia exigiam uma atualização por parte de seus professores, partindo do princípio de que a História e a Geografia se alteram com o passar do tempo.

Apesar de não participar efetivamente da discussão, senti-me à vontade para dar a minha opinião. Na época, eu estava cursando a disciplina Gêneros Textuais da Língua Portuguesa e a discussão travada na disciplina permitiu que eu respondesse que a Língua Portuguesa também necessita de atualização dos seus conteúdos, justamente por ser imprescindível o trabalho sob a perspectiva de diferentes textos, os quais devem abordar distintos temas que transitam na sociedade contemporânea. De fato, a configuração histórica e a geográfica dos territórios se moldam conforme as alterações da sociedade. Entretanto, a língua por ser um fenômeno histórico, social e cultural também sofre alterações ao longo do tempo. É justamente a aceitação de que a língua é dotada de uma realidade histórica, social e cultural que a coloca no campo das disciplinas sociais, deslocando-a das disciplinas naturais. A análise crítica dessa narrativa permite considerarmos duas questões: a necessidade de discussão sobre a concepção de língua e a necessidade de discussão sobre a formação continuada do professor.

Cabe ressaltar que a discussão com a professora não se deu de forma amistosa, visto que até então eu era uma estudante de graduação, na condição de estagiária, tentando dialogar com uma professora que já possuía anos de experiência na docência. É de nosso conhecimento que, ao tentar trazer novos conceitos e orientações para o ensino de línguas, é comum encontrarmos resistência, visto que estamos tentando ir de encontro a uma tradição de ensino.

No que diz respeito à concepção de língua, as palavras da professora permitem-me inferir que ela estava sob a influência da visão de língua como um sistema. Devido ao fato de ser uma professora experiente, é possível que ela tenha sido formada em um momento em que o ensino de fato era sustentado nessas bases. Isso ocorre porque a concepção de língua a que o professor se

filia é um fator preponderante na forma como ele pensa o ensino de língua e, ainda que isso ocorra de forma inconsciente, é capaz de direcioná-lo para um ensino sustentado em concepções tradicionais ou mais contemporâneas.

A obra de Saussure (1973), na qual ocorre a defesa da língua como um sistema dotado de regras, é uma grande contribuição para a Linguística. Entretanto, a incorporação dessa teoria ao ensino de língua, funcionando como uma espécie de guia para os materiais voltados para a aprendizagem, acarretou um ensino no qual ocorreu o privilégio estrito das regras gramaticais, excluindo a porção viva da língua, como bem pontuou Antunes (2009, p. 20):

> [...] a escola e, em geral, o consenso da sociedade ainda se ressentem das heranças deixadas por uma perspectiva de estudo do fenômeno linguístico cujo objeto de exploração era a língua enquanto conjunto potencial de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada na palavra e na frase isoladas.

Nesse sentido, seria importante os professores refletirem sobre a concepção de língua no momento de preparação e execução de suas aulas, devendo este questionamento se constituir em um exercício diário[1]. Isso porque muitas vezes somos reprodutores de um discurso estritamente tradicional, até mesmo inconscientemente. Acredito ser urgente a necessidade de refletir sobre essas histórias e torná-las rotinas de pesquisa. O meu propósito em trazer essa narrativa foi o de apontar o quanto é importante refletir sobre a concepção de língua que norteia o nosso ensino,

[1] Não é fácil pensar em reflexão considerando a realidade profissional do professor, na atualidade, que precisa dedicar-se a muitas horas aulas, por vezes em diferentes instituições. Entretanto, para que seu próprio trabalho seja otimizado, as reflexões sobre a prática são primordiais.

bem como reafirmar a importância de se considerar as questões sociais e culturais que permeiam toda e qualquer língua, ocorrendo desvio da crença de que a aula é algo predeterminado.

A outra questão que julgo pertinente discutir é referente à formação do professor, uma vez que, partindo do pressuposto de que o discurso da professora está atrelado à concepção de língua na qual foi formada, acredito ser importante a realização de cursos de formação continuada, os quais devem funcionar como uma espécie de atualização do que vem sendo discutido em termos de inovações metodológicas para o ensino de línguas. Contemporaneamente, é quase unânime em ambiente acadêmico a ideia de que a língua é uma realidade histórica e social, contudo essas discussões nem sempre ultrapassam as fronteiras da universidade para chegar até nossas escolas. Promover essa ponte constitui-se como um desafio para que o ensino de fato alcance mudanças. Como aponta Almeida Filho (2007, p. 72):

> Para avançar na qualidade profissional do seu trabalho, os professores precisam continuar a formar-se sempre depois da certificação lendo muito, além de ouvir e falar muito nas disciplinas e seminários de que conseguirem participar na sua formação continuada, pertencendo a uma associação e frequentando seus eventos regularmente.

É um jogo de erros e acertos, de certezas e dúvidas. Até porque, como bem destacou Paulo Freire na epígrafe dessa narrativa, todo ser humano está em constante processo de aprendizagem, ninguém está pronto e acabado, sendo justamente o diálogo travado entre as pessoas que possibilita a construção de novos conhecimentos e revisão dos que já possuem.

O eu professor em construção: primeiras ações em sala de aula

O fato discutido no tópico anterior foi importante para que eu desenvolvesse uma análise crítica do que ocorre no ambiente escolar e do quanto os professores estão influenciados pela perspectiva de um ensino que acaba por excluir as transformações do mundo que nos conferem uma rica bagagem quando passamos da condição de observador para observado. A experiência ocorreu no processo de estágio obrigatório do curso. Esse momento foi marcado pela tensão da dúvida de como desenvolver o ensino. Em outras palavras, consistiu na dúvida a respeito da seleção de materiais, metodologia, processo de avaliação, dentre outros.

Em minha concepção, a insegurança ocorre porque, embora munidos da teoria, nem sempre sabemos como proceder na prática. Mendes (2008), em texto que discute a necessidade de uma abordagem intercultural para o ensino de língua, reflete sobre a inquietação presente no professor de língua durante o momento de preparação e execução de suas aulas.

Em suas palavras:

> O problema maior tem sido sempre a busca pela coerência e equilíbrio das nossas ações, no sentido de estabelecer uma ponte, um vínculo entre o que desejamos idealmente e teoricamente e aquilo que praticamos, ou pensamos praticar, quando ensinamos e aprendemos. Na maioria das vezes, temos a consciência clara do que *não queremos fazer,* mas não sabemos *como fazer* diferente (MENDES, 2008, p. 58, grifos da autora).

As palavras da autora elucidam a tensão que envolve o ensino, uma vez que sempre é discutido a necessidade de um ensino crítico, sensível e em constante diálogo com a realidade do aluno. Entretanto, essas questões nem sempre estão associadas à

prática e, por conseguinte, em certas ocasiões não sabemos como agir em nossas salas de aulas. Até porque, ainda que saibamos, é preciso ter em mente a certeza de que o que deu certo para uma turma poderá não dar certo em outra e assim por diante. É exatamente nesse ponto que se instaura a necessidade de um ensino com práticas voltadas para cada grupo específico, considerando as especificidades de cada um deles.

Apesar de minha formação inicial ter sido pautada em uma concepção de língua, na qual ocorre o privilégio dos aspectos sociais e culturais da língua, recordo-me de várias vezes ter recorrido às aulas de conteúdo estritamente gramatical por não saber como sair da zona de conforto. Uma das razões para o uso de tal metodologia deve-se ao fato de o professor inexperiente encontrar apoio na gramática normativa para compor as suas aulas, uma vez que é uma metodologia cristalizada para o ensino de línguas.

Partindo desse pressuposto, até mesmo quando minhas aulas se davam a partir do texto, acabava por não ser adequado, devido à ausência da consideração do contexto, entendido como sendo o local em que se dava o ensino, e do público direcionado (grupo social, faixa etária), a fim de conhecer o perfil da turma para saber os seus interesses. Acredito que isso ocorreu por não saber como fazer diferente e por isso optar por retornar ao que era mais fácil e já tinha domínio.

Todavia, a formação em Letras foi aos poucos possibilitando a desconstrução do uso da metodologia tradicional. As discussões empreendidas em sala de aula, bem como o diálogo com a professora do estágio docente, possibilitaram a revisão de minha prática, como é possível observar através do relato que trago a seguir.

Recordo-me de uma aula que ministrei durante o meu período de estágio obrigatório para uma turma do nono ano do Ensino Fundamental. Por se tratar de um estágio, os conteúdos e os materiais já haviam sido selecionados pela professora regente, porém

havia de certa forma liberdade para incorporar outros materiais no momento de preparação das aulas. A cena que irei descrever ocorreu quando ministrei o conteúdo *Orações subordinadas adverbiais*. Eu estava sob a influência das novas teorias para o ensino de língua e queria fazer uma aula diferente, mas não sabia como proceder. Na dúvida, eu optei por seguir o que estava descrito no livro didático e comecei a expor os tipos de orações adverbiais e listar a classificação no quadro. O resultado foi uma aula focada unicamente em classificações, apontando exemplos nos quais apareciam as orações adverbiais, e uma turma totalmente desestimulada.

Acredito que o problema não ocorreu devido ao uso do livro didático, mas porque não desenvolvi uma análise crítica do mesmo. De nada adiantou todo o meu discurso proferido contra a visão da professora mencionada anteriormente, uma vez que eu estava agindo da mesma forma e, pior, sabia que isso era incoerente. Essa situação me faz retomar o que Mendes (2008), acima citada, nos fala a respeito da tensão que envolve o ensino. Não podia continuar agindo dessa forma, pois de nada contribuía para a formação crítica dos meus alunos. O caminho encontrado foi conversar com a professora de estágio e relatar a minha insatisfação e o desejo de agir de forma diferente.

Nessa conversa, discutimos sobre o perfil da turma, quais os possíveis temas que lhe interessaria para discussão e pensamos em uma situação de uso real da língua em que naturalmente as orações adverbiais figurariam, de tal forma que eles perceberiam que elas se materializam em nosso discurso e que não necessitam de memorização, já que eles são usuários legítimos da língua. Por conseguinte, eles seriam capazes de fazer o uso desses elementos linguísticos em suas produções textuais. Isso porque o conteúdo gramatical não deve ser excluído do ensino de língua, pois a grande questão é a forma como esse conteúdo é introduzido nas aulas.

A pedagogia de ensino crítica já fora defendida por Freire (1979; 1986; 1987; 1994; 2000) e hoje é o ponto de partida de vários autores que compartilham de suas reflexões. Santos (2008), por exemplo, ao tratar do ensino no contexto do Semiárido aponta que o mesmo deve estar em harmonia com os saberes locais, isto é, um ensino que seja sensível aos sujeitos da aprendizagem. Uma das reflexões de Paulo Freire sobre o uso da cartilha, por exemplo, toca nessa questão, quando afirma que "[...] as cartilhas apresentavam palavras e frases sem nenhuma pesquisa sobre o vocabulário dos educandos" (FREIRE, 1986, p. 49) e que por esse motivo ele era contra o seu uso em sala de aula.

Nessa constante movimentação entre o processo de aprender e ensinar, eu e os alunos fomos nos tornando cada vez mais atuantes na cena da aprendizagem e, por conseguinte, isso fez-me crer que tanto o professor quanto o aluno têm algo para contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Essa situação fez-me lembrar de Mendes (2012, p. 5) quando menciona que "[...] a língua deve ser vista como lugar de interação, como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos – a língua é, mais do que tudo, ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente". Acredito que esse constante jogo de acertos e erros quanto à nossa prática como professores de línguas é inerente à condição de professor que deve estar em constante reflexão quanto a sua prática, pois a partir do momento que constatamos que não somos sujeitos prontos passaremos a refletir de forma mais constante sobre a nossa atuação em sala de aula, buscando sempre mudanças.

De acordo com Alarcão (2008, p. 41):

> A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento de reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não

> como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção de profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas ou imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.

Daí surge a importância do professor reflexivo, aquele que analisa com muita atenção as ações empreendidas no cenário educacional. Devemos estar em constante reflexão por um ensino de língua menos apegado às práticas tradicionais.

Outro fato que destaco como importante para a minha experiência profissional ocorreu quando me tornei professora de Redação de uma escola particular, da região de Salvador. A própria atribuição do cargo já me deixava intrigada, uma vez que durante as aulas na universidade ouvia sempre de meus professores que devíamos ser professores de português no sentido amplo da disciplina, isto é, ser um professor que ensine literatura, usos gramaticais, relacionando-os com os diferentes tipos de textos, não devendo, portanto, haver a segmentação da disciplina, embora esta seja a realidade das nossas instituições de ensino.

Nesta escola fiquei responsável pelas turmas do sexto ao oitavo ano, do ensino fundamental. Na turma do sexto ano, eu também era responsável pela disciplina de gramática. O primeiro entrave foi ter de seguir o conteúdo programático predeterminado do livro didático adotado pela escola. Por se tratar de uma instituição em que os pais pagavam pelo livro, era exigência da escola que os professores utilizassem o livro em todas as aulas. Não acredito que o livro didático seja um problema, ao contrário, o livro pode ser um grande aliado do professor. Contudo, o livro em questão não foi escolhido pelo professor (realidade da maioria

das instituições privadas brasileiras[2]), além de não haver liberdade do professor para fazer adaptações, caso fosse necessário.

O episódio que causou maior impacto referente a minha presença nessa escola foi o projeto do ano do centenário do nascimento de Luís Gonzaga. Todas as disciplinas deveriam trabalhar alguma questão que envolvesse a temática do Nordeste. Ficou confiada a mim a tarefa de coordenar a confecção de cordéis pelos estudantes. Os cordéis deveriam abordar a temática do Nordeste e seriam expostos no dia da festa de homenagem ao músico realizada na escola. A decisão foi tomada pelo coordenador sem nenhum tipo de discussão. O resultado, entretanto, não foi satisfatório, pois a maioria dos alunos não sabia como confeccionar um cordel.

Acredito que o insucesso da atividade tenha ocorrido porque fazer um cordel é algo que está no campo da criatividade de cada um, não devendo, portanto, se constituir como algo obrigatório. Essa situação fez-me refletir sobre o lugar que os gêneros textuais devem ocupar na sala de aula. É tarefa do professor apresentar o cordel, assim como outros gêneros do campo artístico, para que o aluno conheça esse gênero e as suas características, de tal forma que seja possível reconhecer as suas especificidades frente aos outros gêneros.

Devido ao insucesso da atividade, fui chamada pela coordenação e fui demitida. Os alunos não conseguiram confeccionar o cordel e eu relatei o fato à coordenação. Porém, o fato foi encarado como uma incapacidade de minha parte de levar adiante um projeto, por não encontrar estratégias para que a atividade fosse desenvolvida pelos alunos. Na época fiquei frustrada com a demissão, pois me senti uma profissional incompetente.

[2] Como se sabe, escolas públicas brasileiras recebem os livros didáticos do Governo Federal, a partir de uma lista de coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Entretanto, mesmo nas escolas públicas, nem sempre os títulos recebidos são os mesmos escolhidos pelos professores.

Hoje, revisitando esse capítulo de minha história profissional não encaro mais dessa forma. Vejo a minha passagem na referida escola como algo positivo e que me motiva a fazer diferente quando for atuar em outra instituição, porém sabendo que nem sempre podemos agir diferente, pois há questões políticas envolvidas, as quais ultrapassam os limites da sala de aula.

No Mestrado vivenciei outra experiência, igualmente importante para a minha formação, principalmente por se tratar do ensino em uma instituição de ensino superior. Por ser bolsista tinha o compromisso de lecionar uma disciplina no curso de graduação. Como o meu projeto era sobre produções textuais, ministrei a disciplina LET A 09 – Oficina de Leitura e Produção de textos. Essa disciplina faz parte da grade do primeiro semestre do curso.

Lecionar essa disciplina foi muito importante para a minha experiência como professora de língua, uma vez que através das produções textuais produzidas pelos estudantes foi possível investigar como eles pensam sobre a natureza do texto e suas variantes, conforme a adequação contextual.

Uma das atividades da disciplina foi a elaboração de um relato autobiográfico sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita. Nessa atividade, eles deveriam relatar fatos considerados importantes ocorridos durante a alfabetização, ensino fundamental e médio. Os fatos deveriam remeter a sua formação enquanto leitor e escritor. Os relatos produzidos revelaram que na maioria das vezes os alunos são formados numa tradição de ensino que não contempla a leitura e a escrita, tendo maior espaço o conteúdo da gramática. A partir da realidade descrita nas narrativas, pude entender o porquê dos estudantes, ao ingressarem no ensino superior, não serem familiarizados com a leitura e com a escrita: muitas vezes as práticas de leitura, durante o seu processo de formação, ficaram restritas à leitura em voz

alta e aos exercícios de interpretação superficiais, enquanto as práticas de escrita se confundiam com simples cópias.

A pesquisa que desenvolvi no Mestrado foi direcionada para a investigação da inserção dos alunos em práticas de escrita. Nesse sentido, a análise crítica desses textos se configurou como um elemento diferencial para o entendimento de escrita. Entender que o aluno quando chega à universidade já tem uma história de leitura e escrita e saber como se deu esse processo é uma forma de criar estratégias para que ele vença essas dificuldades.

Considerações de um ciclo que continua

As experiências narradas neste trabalho foram os ingredientes principais para me transformar na professora que sou hoje, pois permitiu a reflexão sobre concepção de língua, formação do professor e professor reflexivo, discussões necessárias para lidar com o trabalho em sala de aula. Vimos ao longo do trabalho o quanto é importante a constante análise dessas questões.

Hoje, em minha atuação, vejo como foi significativo o repensar sobre a prática. Nesse sentido, o meu desenvolvimento como professora de Língua Portuguesa se deu graças à formação inicial que pude construir no curso de Letras, através dos constantes diálogos com os professores, sobretudo os relacionados à Linguística Aplicada e, em maior escala, à prática em sala de aula. Nessa perspectiva, a prática docente é o momento mais importante por compreender que o conhecimento das teorias sem o exercício da prática perde parte de sua relevância, sendo a prática docente um constante aprendizado. Assim sendo, a professora que nasceu a partir das experiências na prática e como aluna não se esgota, visto que o aprendizado é ininterrupto, sendo resultado de várias vivências.

No texto de Freire (1994), de título *Ensinar aprendendo,* há reflexão de que ao professor cabe o desafio de sair sempre da acomodação, a fim de contribuir para a formação de consciências críticas e responsáveis.

É com essa afirmação que encerro a minha reflexão que não termina aqui, pois esta narrativa não se pretende concluída, pois teve o propósito de refletir sobre questões subjacentes ao ensino, possibilitando a constante revisão da prática para que sempre tenhamos o objetivo de formar cidadãos críticos.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez editora, 2008, p. 40-59.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. A trajetória de mudanças no ensino aprendizagem de línguas: ênfase ou natureza? In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística aplicada**: ensino de línguas e comunicação. 2. ed. Campinas: Pontes editores: Arte e língua, 2007, p. 61-75.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Não sou contra as cartilhas de alfabetização. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, n. 161, p. 5-6 abr. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprendendo. **O Comunitário**, Campinas, v. 6, n. 38, p. 6-9, mar. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza. **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et al. **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 5-7.

SANTOS, Cosme Batista dos. A intertextualidade na leitura da alfabetizadora. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 467-485, dec./2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322008000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1973.

Eu, professora de estágio supervisionado do curso de letras/inglês e os matizes atuais da língua inglesa

Polyanna Castro Rocha Alves

Ao longo dos últimos nove anos, eu tenho estado diretamente envolvida na luta pela qualidade do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI) no Curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI, em Caetité/BA. Como professora de Estágio Supervisionado, tenho acompanhado de perto os problemas teóricos e práticos que envolvem as ações pedagógicas dos professores em formação.

A soma de experiências adquiridas no decorrer da minha história com o ensino de inglês me fez ativar um processo de avaliação dos meus pressupostos linguísticos e relativizar as minhas crenças culturais, valores e visões de mundo. Essa tomada de consciência tem nutrido o meu desejo de estar sempre pesquisando, construindo o conhecimento, inovando a minha prática e desconstruindo antigas concepções. Em face disso, em meu espaço

de atuação, tenho buscado criar uma atmosfera permanente de discussão e aprofundamento sobre as novas demandas para o ensino de LI desencadeadas pelo processo contemporâneo de globalização e ampliar os horizontes dos futuros professores de inglês para além de aspectos meramente linguísticos.

Ao supervisionar as atividades docentes dos estagiários, procuro sempre dirimir posturas bipartidas em que teoria e prática são tratadas separadamente, pois essa fragmentação acarreta sérios equívocos nos processos de formação profissional. Conforme Pimenta (2008), a dissociação entre teoria e prática na formação docente resulta em um empobrecimento das ações nas escolas, quando deveria ser um processo teórico de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade em que a práxis se dá. Assim, de acordo com as proposições dos componentes curriculares de Estágio do Curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, os alunos são levados a discutir ensino não dissociado da pesquisa.

Sendo a supervisão da prática pedagógica dos estagiários uma das pautas do meu trabalho, é minha função auxiliá-los na elaboração, planejamento, avaliação, discussão e preparação do material didático. Essa responsabilidade só reforça o meu compromisso em levar os futuros professores a proceder a uma "[...] análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa" (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 8).

Aqui cabe informar que o Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, propõe a compreensão de um fazer social que se reflete no uso linguístico e traz em seu bojo a missão de "[...] habilitar profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais, entendendo-as não como um elemento

isolado, mas como parte de um todo que constitui o universo globalizado" (UNEB, 2012, p. 16). Ainda no Projeto Pedagógico do referido Curso, consta que o professor em formação

> [...] deve ser crítico, com competência para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e para analisar as teorias linguísticas e literárias a que está sendo exposto, correlacionando-as à sua realidade sócio-histórica e cultural, de modo a estabelecer a necessária interseção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica (UNEB, 2012, p. 17).

Por abraçar a proposta apresentada pelo curso e por estar consciente de que a intensificação do atual processo de globalização e dos avanços tecnológicos suscita inúmeros desafios e mudança de paradigmas para o ensino e aprendizagem de LI no cenário atual, é que venho propor, à luz de minha experiência como professora de Estágio Supervisionado, uma reflexão sobre o estatuto do Inglês como Língua Franca (ILF)[1], a perspectiva intercultural de ensino e o papel que o Curso de Licenciatura em Letras/Inglês desempenha na construção da identidade de profissionais mais críticos e preparados para enfrentar esse mundo marcado por vertiginosas transformações.

Sabidamente, a LI é um meio de comunicação que possibilita o trânsito para além das fronteiras linguísticas. Sobre esta questão, Siqueira (2011a, p. 87) diz que "Sem sombra de dúvidas, o inglês é a língua global da contemporaneidade. Sua 'mundialidade' é fato consumado e encontra-se fartamente documentada".

[1] A definição de ILF adotada aqui está ancorada em Seidlhofer (2011) para quem o ILF consiste no uso do inglês entre falantes de línguas nativas diferentes, para os quais o inglês é o idioma de comunicação escolhido e, geralmente, a única opção. Esta concepção não exclui as interações entre falante nativo e não nativo.

A referida expansão do inglês pelo mundo é vista por Kachru (1985) como três círculos concêntricos que representam formas diferentes pelas quais o inglês tem sido adquirido e utilizado. Eles são os círculos: *central*, que se refere aos países em que o inglês é a língua nativa ou materna (Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, etc.); *externo*, que diz respeito aos países em que o inglês opera como segunda língua (Índia, Nigéria, Cingapura, etc.); e o *círculo em expansão*, que simboliza aquelas nações que reconhecem o inglês como língua internacional (Brasil, Japão, China, etc.).

Um dos problemas que podemos apontar nesse modelo proposto pelo autor supracitado é que essa categorização considera os falantes nativos como monolíngues e não leva em conta que as relações, até mesmo nesses países que constituem o círculo central, encontram-se cada vez mais híbridas. É relevante salientar que as línguas passaram a ocupar um novo lugar na sociedade, logo, não é mais procedente associarmos um país a um povo que fale uma única língua (OLIVEIRA, 2010).

Para perceber melhor as novas tonalidades adquiridas pela LI na atualidade, Assis-Peterson e Cox (2007, p. 8) esclarecem que:

> O privilégio do inglês hoje até pode ter sua origem vinculada ao imperialismo americano, mas esse fato torna-se secundário. Mundializado, ele se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoado por falantes de diferentes línguas maternas [...].

Conforme se pode notar, o estatuto do ILF é de suma importância para a educação dos estudantes do Curso de Letras/Inglês, pois ele questiona a perspectiva do Inglês como Língua Estrangeira (ILE), que procura situar o aprendiz como um "nativo imperfeito" (EL KADRI; GIMENEZ, 2013), e põe em xeque noções

como proficiência linguística, falante competente, propriedade do inglês, dentre outras. A esse respeito, Seidlhofer (2011, p. 24, tradução nossa) observa que o ILF "[...] não é um tipo de interlíngua fossilizada utilizada pelos aprendizes que deixaram de seguir as normas dos nativos do círculo central, mas o uso legítimo do inglês a seu próprio favor, um desenvolvimento inevitável da globalização da língua[2]".

Para que os mais variados tons dessa língua que se apresenta cada vez mais mestiçada não sejam deixados de fora da cena da sala de aula, os professores em formação precisam saber lidar com as reconceitualizações que a natureza do ILF traz para o ensino, principalmente no que diz respeito às questões relacionadas ao estudo das diferentes variedades do inglês, à discussão sobre os processos avaliativos que levam em conta produções divergentes das normas de falantes nativos, à natureza intercultural do uso do inglês, bem como às questões de inteligibilidade (EL KADRI, 2010).

Todavia, não há como negar que romper com as práticas já instituídas em sala de aula não é tarefa fácil, principalmente quando se trata de ensinar uma língua que pertence a vários países, e, portanto, a várias culturas diferentes, falada e estudada em diversos contextos por não nativos. Segundo Siqueira (2011a, p. 90),

> Ensinar ILF requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades, dentre as quais, as pedagogias mais adequadas para tal realidade. Afloram, assim, desafios importantes como o modelo a ser usado nas nossas salas de aula, o lugar da cultura

[2] Do original: […] it is not a kind of fossilized interlanguage used by learners failing to conform to the conventions of Inner Circle native norms but a legitimate use of English in its own right, an inevitable development of the globalization of the language.

> e, por conseguinte, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos aprendizes.

Como bem lembra Siqueira (2011a), o professor de inglês que leva em consideração a internacionalização dessa língua não pode deixar de focalizar a cultura e as relações interculturais em seu ambiente de trabalho, pois essa prática visa a promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, permitindo ao aprendiz "uma constante reflexão não somente sobre a língua-cultura-alvo, mas também sobre a língua-cultura-nativa" (MENDES, 2007, p. 124). Não obstante, o que se tem notado é que o componente cultural há muito vem sendo negligenciado nas aulas de inglês e, de fato, tem sido quase ausente nos espaços visitados por mim ao longo de minha jornada como supervisora de estágio. O que se observa são abordagens culturais inexpressivas que, assim como os aspectos linguísticos, tendem a priorizar os modelos provenientes dos países ditos hegemônicos.

Cumpre ressaltar que a comunicação intercultural tem como alicerce a igualdade de direitos humanos como a base democrática para a interação social. Conforme Fleuri (2003, p. 17), "[...] o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o 'outro', construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural". Desse modo, os interlocutores devem ser capazes de se envolver em uma comunicação como seres humanos complexos, com múltiplas identidades e individualidade própria, e devem ser vistos como indivíduos cujas qualidades devem ser descorbertas, ao invés de serem vistos como estereótipos das culturas que representam (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). Em vista disso, Maher (2007, p. 91) diz que:

> A modernidade nos fornecia conceitos teóricos acabados, inertes, encapsulados e, por isso mesmo, confortáveis, seguros: deles derivávamos "certezas" que nos ofereciam sabores de verdade. A pós-modernidade, no entanto, nos força a ter que sair desses casulos teóricos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluídos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige.

Porém, o que tem sido apurado ao longo de minhas observações nos espaços escolares é que os professores regentes, em sua maioria, ainda se utilizam de práticas educacionais homogeneizantes que focalizam

> [...] não só os modelos linguísticos e comunicativos [dos Estados Unidos ou da Inglaterra] a serem repetidos e copiados à exaustão, mas também as crenças, os valores, costumes, modos de vida, comportamentos que, nós, subalternamente, nos acostumamos a idolatrar. (SIQUEIRA, 2011b, p. 350).

Segundo as minhas constatações, essa tendência em se apegar ao ensino da língua dos países dominantes, aliada a uma visão de língua estruturalista, tende a influenciar e comprometer o planejamento pedagógico de grande parte dos estagiários no período das atividades de regência.

Essas práticas equivocadas, que priorizam o ensino de regras da gramática em detrimento do ensino contextualizado que envolve o sujeito de interlocução, são supostamente edificadas nos pressupostos estruturalistas, "[...] em que a língua é vista primariamente como uma entidade abstrata e socialmente

desconectada"[3] (DEWEY; LEUNG, 2010, p. 11, tradução nossa). Para Saussure (1995), a língua deve ser estudada separadamente da fala, sendo assim, separa-se o que é social do que é individual; o que é essencial do que é acessório. O referido autor também atesta que "[...] é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem" (SAUSSURE, 1995, p. 16-17).

Ainda com relação a essas influências, Culler (1979, p. 68), ao retomar as ideias saussurianas, afirma que para Saussure, "[...] a tarefa do linguista era analisar uma língua como um sistema de unidades e relações; fazer linguística era tentar definir as unidades de uma língua, as relações entre elas, e suas regras de combinação." O que notamos, então, é que esta definição de investigação defende que o ensino de línguas depende apenas do conhecimento linguístico. Em outras palavras, segundo essa crença, que perdura até os dias atuais, o professor bem informado sobre a natureza da linguagem e as peculiaridades estruturais e gramaticais de uma língua em particular estaria automaticamente apto e habilitado para exercer com pleno êxito a tarefa de ensiná-la.

Contudo, o uso generalizado e crescente do inglês como uma língua franca para a comunicação global requer uma reconsideração de como a língua tem sido percebida e ensinada. O inglês (na verdade, qualquer idioma) deve ser aprendido, não como um conjunto de convenções fixas a serem seguidas, mas como um recurso que pode ser adaptado para fazer sentido. Em outras palavras, para ser proficiente em uma língua, o falante deve possuí-la, e moldá-la segundo a sua vontade, em vez de simplesmente se submeter aos ditames de sua forma padrão (WIDDOWSON, 1994).

[3] Do original: […] in which language is seen primarily as an abstract, socially disconnected entity.

Ao elaborarem seus memoriais de formação, ao final do curso, os estagiários refletem sobre suas próprias trajetórias e fazem emergir pontos críticos que ratificam essa postura alienada. Mesmo após linhas de argumentação sobre diferentes objetos, novas abordagens e fontes variadas, os planos de aula revelam contradições e falhas nos nexos entre os conhecimentos adquiridos nos diversos componentes curriculares do curso e a atuação em sala de aula.

Para desmontar as ações centradas em modelos estruturalistas, penso ser útil trazer à discussão os pensamentos de Derrida (1999). Este autor propõe a desconstrução (não confundamos com destruição!) e põe-nos a pensar no descentramento da noção de estrutura. Como vimos, muitas práticas delegam ao centro a função de orientar, equilibrar e organizar a estrutura (DERRIDA, 1999). O mesmo autor, em determinado momento, vem abalar esse mecanismo. Nas suas palavras,

> O acontecimento de ruptura, a disrupção a que aludia ao começar, ter-se-ia talvez produzido no momento em que a estruturalidade da estrutura deve ter começado a ser pensada [...] Desde então deve-se sem dúvida ter começado a pensar que não havia centro, que o centro não podia ser pensado na forma de um sendo-presente, que o centro não tinha lugar natural, que não era um lugar fixo mas uma função, uma espécie de não-lugar (DERRIDA, 1999, p. 131-132).

Nesse entendimento, Derrida torce as bases do estruturalismo e propõe, conforme já foi dito, um descentramento de sentidos já consolidados. Essa concepção, da perspectiva do ILF, deixa claro que não é mais procedente, nem congruente com a realidade mundial contemporânea, acreditar que existe apenas um centro de onde todas as formas são derivadas. Isso quer dizer

que o que constitui o objetivo principal nas aulas de inglês não pode continuar sendo determinado com referência exclusiva às normas do falante nativo. Grosso modo, insistir na ideia de que o inglês é propriamente hegemônico significa aceitar o pressuposto de que as qualidades intrínsecas da língua permanecem imutáveis em diferentes comunidades e contextos de uso (SEIDLHOFER, 2011). Para Rajagopalan (2003, p. 70),

> O destronamento da famigerada figura do falante nativo [...] significa, antes de mais nada, que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.

Com o intuito de reforçar a importância das interações sociais para a prática educacional de ensino de línguas, recorro às concepções de Bakhtin (2010), para quem o único objeto real e material de que dispomos para entender o fenômeno da linguagem humana é o exercício da fala em sociedade. Nessa ótica, a língua é construída a partir do momento que ela é utilizada. Portanto, diferentemente do que preconizava o estruturalismo, Bakhtin considera o enunciado como a unidade básica para o estudo da linguagem, e não o signo. Pois o signo faz parte de uma construção teórica que dispensa os sujeitos reais do discurso, e, em contrapartida, o enunciado exige o estabelecimento necessário de um diálogo. Sendo a língua concebida como enunciação, o discurso não é visto como único, mas como uma coleção ampla de outros enunciados. Por essa perspectiva, Bakhtin (2010, p. 33) assinala que:

> Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento

> material dessa realidade [...] O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior.

Seguindo essa linha de raciocínio, oriento os meus alunos graduandos em Letras/Inglês que, além dos aspectos formais da língua, também devem ser explorados os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais presentes no contexto de enunciação. Essa proposta, inspirada nas ideias bakhtinianas, pressupõe um ensino-aprendizagem contextualizado e sensível ao momento histórico de vivência do indivíduo e às relações que se estabelecem com o mundo e com as pessoas à sua volta.

Não raro, no funcionamento cotidiano da minha prática, insisto em dizer que para a superação de entraves que envolvem o período de regência é necessário que os estagiários se perguntem o porquê de estarem ensinando a LI ou por que os alunos precisam dominar tal língua, antes mesmo de se perguntarem qual a metodologia a ser adotada em sala de aula. Esse pode ser um caminho para que professores em formação transitem com mais propriedade entre os critérios que configuram os ambientes linguísticos, levando-os a obter maiores condições para trabalhar com a dicotomia homogeneidade versus heterogeneidade e para enfrentar os desafios da nova era globalizada.

Com base no exposto, vem à tona a discussão em torno do importante papel que o curso de Letras/Inglês deve desempenhar na formação de professores aptos a desenvolver um trabalho que seja capaz de reconstruir a prática conservadora que vem sendo desenvolvida nas aulas de LI. Para tanto, as configurações básicas do sistema de formação de professores devem alterar-se significativamente com o fim de proporcionar as indispensáveis contribuições para que os futuros professores decidam com segurança sobre o que, como e por que ensinar inglês na educação básica.

Posto isto, considero salutar um movimento contínuo de reflexão-ação sobre o arcabouço teórico com que se tem trabalhado no curso de Letras/Inglês para tentar diminuir a distância entre os "[...] construtos teóricos e as raízes socioculturais dos fenômenos linguísticos e os seus sujeitos concretos, num mundo em que as distâncias, as noções de tempo/espaço e de territórios estão profundamente alteradas" (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 60).

Assim sendo, faz-se urgente a implementação de uma nova proposta pedagógica fundada em abordagens críticas e transformadoras que possam permitir o desprendimento da célebre figura do falante nativo e o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes. Esse novo paradigma pode levar os professores em formação a adotarem, em seu futuro campo de trabalho, perspectivas mais reais de ensino voltadas para a diversidade da LI e a estabelecerem uma aliança anti-hegemônica e antiexcludente que favoreça o distanciamento da concepção tradicional de vida social que encara os sujeitos como homogêneos. A meu ver, a visão de língua como caleidoscópio proposta por César e Cavalcanti (2007) se encaixa perfeitamente no novo modelo que se pretende seguir. De acordo com as autoras,

> O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos [...] No caleidoscópio formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como "grande narrativa", justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Para concluir, confesso que, cada vez mais, encontro-me impelida a buscar formas de atuação que apontem para a desconstrução da ideia que considera a escola como reprodutora do conhecimento, ainda recorrente nos corredores da academia, para a ressignificação do estágio enquanto componente teórico e espaço de pesquisa e para a articulação dos componentes do currículo como estratégia de formação. Ao trilharem um percurso acadêmico vinculado ao ensino e pesquisa, os futuros professores de inglês serão capazes de transpor as barreiras que se interpõem no processo de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, e, finalmente, vislumbrar maneiras de fazer prosperar uma prática que abarque os diferentes matizes do pluralismo linguístico e cultural da LI.

Referências

ASSIS-PETERSON, A. A; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BYRAM M.; GRIBKOVA B.; STARKEY H. **Developing the intercultural dimension in language teaching**: a practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

CULLER, J. **As idéias de Saussure**. Trad. de Carlos Alberto da Fonseca. São Paulo: Cultrix, 1979.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Trad. de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DEWEY, M.; LEUNG, C. English in English Language Teaching: shifting values and assumptions in changing circumstance. **Working Papers in Educational Linguistics***,* v. 25, n. 1, p. 1-15, 2010.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, v. 10, n. 2, p. 64-91, jul./dez. 2010.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum***:* language & culture, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de educação,** n. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago. 2003.

KACHRU, B. B. Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: the English language in the Outer Circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (org.). **English in the World**: teaching and learning the language and literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, M.; BORTONI RICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p. 67-94.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre culturas". *In*: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (org.). **Linguística aplicada***:* múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007.

OLIVEIRA, G. M. de. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synergies Brési***,* n. spécial 1, p. 21-30, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. *In*: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 65-70.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

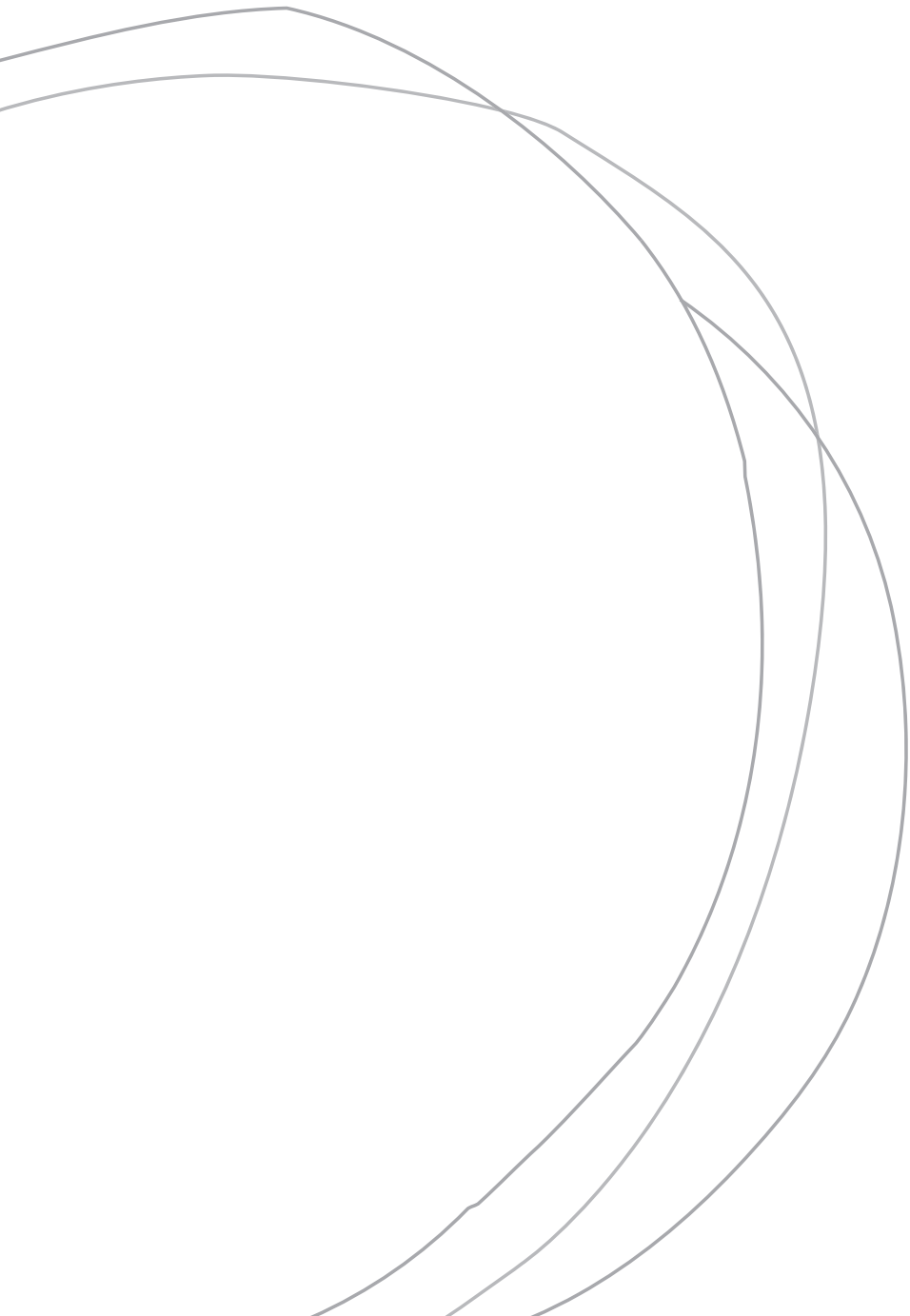
SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (org). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011a, p. 87-115.

SIQUEIRA, D. S. P. World Englishes, World English, Inglês como língua internacional, inglês como língua franca. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos***.* São Paulo: Parábola, 2011b. p. 333-354.

UNEB, Universidade do Estado da Bahia. **Projeto do curso de Letras/ Língua Inglesa e Literaturas:** Campus VI, Caetité, 2012.

WIDDOWSON, H. G. The Ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.



Sobre os Autores

Claudio Fernando Muzzio

Graduado em Letras - Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia (2012) e em Engenharia Agronômica pela Universidad de Buenos Aires (1995). Atualmente é professor de espanhol/língua estrangeira no Colégio Antônio Vieira, Colégio Miró e Centro Educacional Vitória Régia.

Cláudio Gonçalves Gomes

Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2016), mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (2010), especialista em metodologia da Língua Portuguesa (2006) e em Análise do Discurso em Propaganda e Publicidade pela Universidade de Araraquara - Uniara (2014), graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (1989). Tem experiência em Linguística, com ênfase na Análise do Discurso, atuando em temas como mídias televisiva e impressa, ethos, cenografia, formações discursivas, memória discursiva, revistas impressas, leitura.

Cristiane Santos Pereira

Mestre em Língua e Cultura e graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia. Participa, atualmente, do Grupo de Pesquisa LINCE - Núcleo de Estudos em Língua e Cultura, além de ser membro da Comissão Editorial da Revista Inventário (UFBA)

Mônica Veloso Borges

Mestre em Língua e Cultura pela UFBA (2015), especialista em Língua Inglesa pela Universidade Salvador - Unifacs (2009) e licenciada em Letras com Inglês pela Universidade Católica do Salvador (1999). Atualmente é professora auxiliar da UNEB, atuando na área de formação profissional. Tem como preferência de estudo e pesquisa a formação de professores de Língua inglesa, com ênfase em planejamento e formação crítico-reflexiva.

Patrícia Argôlo Rosa

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, mestre em TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) pela New Mexico State University - NMSU/EUA, especialista em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG e em Cenários e Perspectivas do Rádio e Televisão na Era telemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduada em Letras pela UESC. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)/Inglês, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Inglês para Fins Específicos (Profissionais do Turismo), Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Estágio supervisionado e Perspectiva Intercultural e Ensino de LE.

Polyanna Castro Rocha Alves

Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Língua Inglesa, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ), e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Guanambi. Licenciada em Letras/Português, Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Dedicou-se durante oito anos ao ensino de Língua Inglesa em cursos de Idiomas. Também já atuou na área de Língua Portuguesa na Faculdade Guanambi. Atualmente é Professora Auxiliar no curso de Letras/Inglês da UNEB/Campus VI, em Caetité/BA, e professora de inglês no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão em Guanambi/BA. Tem interesse especial na área de Linguística Aplicada com ênfase no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, atuando, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, Inglês como Língua Franca e interculturalidade.

Raulino Batista Figueiredo Neto

Doutor e mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia na linha de Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Internacional de Curitiba (2007) e em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade do Noroeste de Minas (2010). Graduado em Letras - Português/ Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (2006). É Professor Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação Campus XIV, membro pesquisador da cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo e do Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (LINCE). Tem interesse na área de Linguística Aplicada com ênfase no Ensino-aprendizagem de língua inglesa, atuando com os seguintes temas: Inglês como Língua Franca, World English(es), Interculturalidade, Práticas (Trans)linguajeiras, Formação de Professores, Teorias Queer e Políticas Linguísticas.

Sigrid Rochele Gusmão Paranhos Magalhães

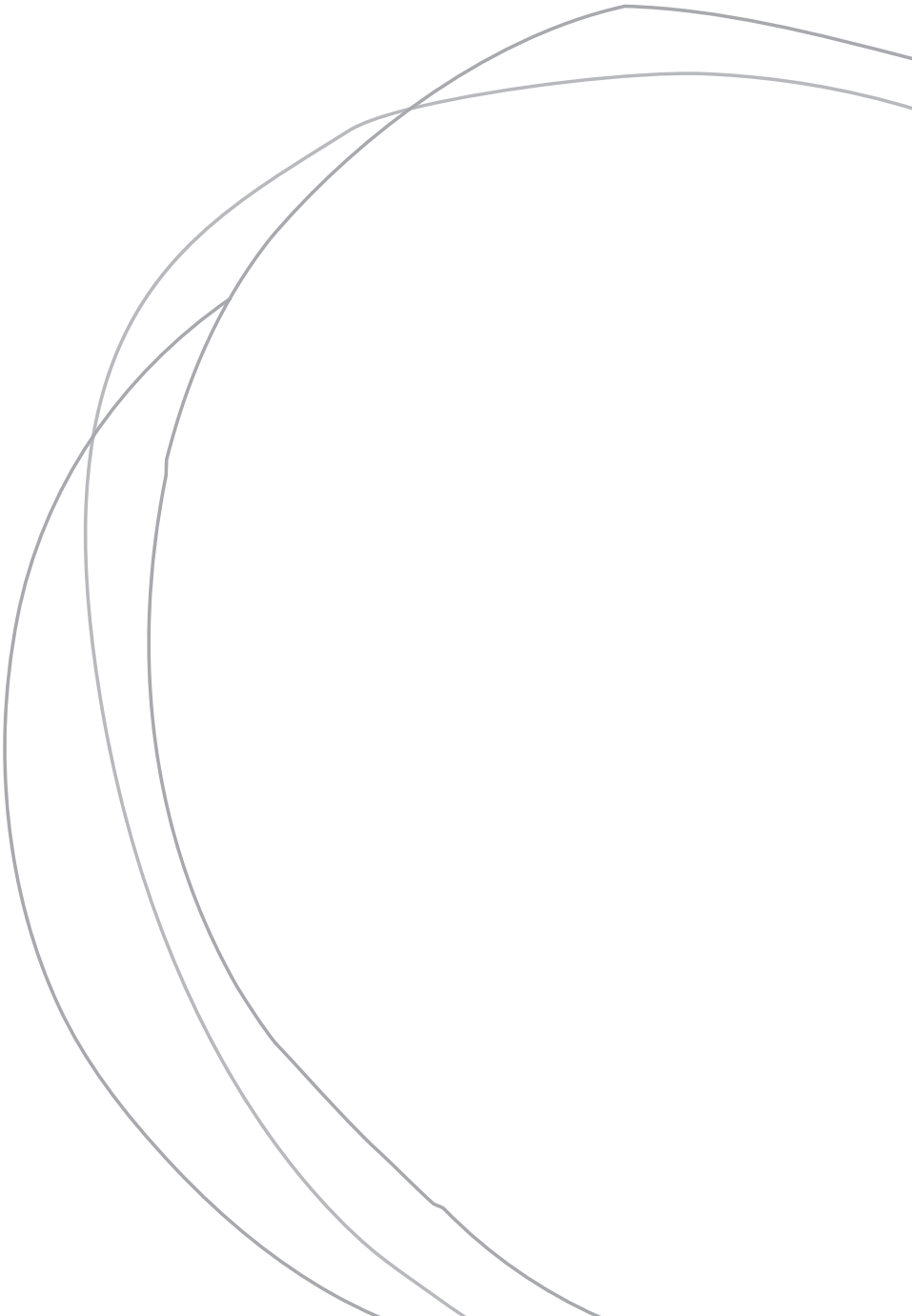
Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas pela mesma universidade. Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Humanas - Campus VI/Caetité, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Tem experiência docente no curso de Letras/Inglês, com ênfase em Literaturas de Língua Inglesa e, em Língua Inglesa, no Ensino Fundamental e Médio. Ainda possui experiência na área administrativa, atuando como Coordenadora do Colegiado de Letras, como Diretora Regional de Educação/Direc24 e como Diretora do Departamento de Ciências Humanas - Campus VI/ Caetité. Atualmente, seu foco de interesse é no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, nas escolas públicas da cidade de Caetité/Bahia, em contexto de globalização.

Simone Bueno Borges da Silva

Tem pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2005), em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009) e em Linguística pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2015). Doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente é Professora da Universidade Federal da Bahia, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) e no Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFBA). Coordena o Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnologias (NELT) e a pesquisa: As múltiplas faces dos letramentos na Bahia. Tem experiência em Linguística e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores; estudos dos letramentos; leitura, escrita e aprendizagem de línguas e tecnologias educacionais.

Suzane Lima Costa

Doutora em Letras (Teorias e Crítica da Cultura e da Literatura) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com pós-doutorado realizado na The University of Manchester, Reino Unido (School of Arts, Languages and Cultures). Leciona no Departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras (UFBA), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (UFBA) e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFBA). Desenvolve pesquisas sobre autoria e identidade, corpo e subjetividade, (auto)biografias e políticas linguísticas/literárias entre os povos indígenas. Coordena o Mestrado Profissional em Letras e o Núcleo de Estudos das Produções Autorais Indígenas (NEAI - UFBA).



Colofão

Formato	15 x 22 cm
Tipologia	Minion Pro 11,8/15,3
Papel	Alcalino 75g/m^2 (Miolo)
	Supremo 250g/m^2 (Capa)
Imagem Capa	Editus - Editora da UESC
Tiragem	400 exemplares

Em tempos complexos como os que vivemos, ensinar a língua pensando-a como fabulosa tecnologia social, como instrumento de poder e como extensão do ser no mundo é uma tarefa que demanda, no mínimo, atenção e sazonamento. Em busca desse permanente estado de reflexão docente é que Nós, Professores: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas se constitui como parte do diálogo ininterrupto a partir do qual construiremos os parâmetros para a almejada educação de qualidade que o povo brasileiro merece. Nós, professores, temos o que dizer e nos propomos a nos escutar. Não uma escuta fria, feita a partir de um pronunciamento estéril; mas, ao contrário, uma escuta atenta e responsiva que absorve, reflete e devolve à sociedade soluções e encaminhamentos. Nós, Professores é parte dessa cadeia cíclica e interativa que envolve a escuta e a pronúncia da palavra...

Esperamos que você, leitor, se integre a esse grande diálogo que, certamente, resultará em práticas (sociais e de ensino) mais humanizadas, alicerçadas em produções de linguagens forjadas no espírito coletivo, na reflexão e no compromisso com a construção de uma sociedade mais justa.

ISBN: 978-85-7455-539-3
9 788574 555393